



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PÓS- GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

HILDO CEZAR FREIRE MONTYSUMA

**A CATEGORIA TRABALHO E A PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA “ROBERVAL
CARDOSO”:** CRÍTICA A PARTIR DA TRADIÇÃO MARXIANA

Hildo Cezar Freire Montysuma

**A CATEGORIA TRABALHO E A PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA “ROBERVAL
CARDOSO”: CRÍTICA A PARTIR DA TRADIÇÃO MARXIANA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – UFAC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria.

Hildo Cezar Freire Montysuma

**A CATEGORIA TRABALHO E A PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA “ROBERVAL
CARDOSO”: CRÍTICA A PARTIR DA TRADIÇÃO MARXIANA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como requisito para obtenção da titulação de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – UFAC, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e trabalho Docente, submetida à aprovação da Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

Data da aprovação: ___/___/2017

Profa. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria (Presidente)
Universidade Federal do Acre (UFAC)

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto (Membro Titular)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Profa. Dra. Elizabeth Miranda de Lima (Membro Titular)
Universidade Federal do Acre (UFAC)

Profa. Dra. Lúcia de Fátima Melo (Membro Suplente)
Universidade Federal do Acre (UFAC)

Rio Branco – Acre

2017

Dedico esta Dissertação aos meus pais, Hildo da Cunha Montysuma e Rita do Carmo Freire Montysuma (*in memorian*), meus primeiros educadores. Dedico à minha amada Esposa Anna Carla da Paz e Paes Montysuma, aos meus filhos, tesouro que vale mais que ouro e prata: Pedro Luca Paes Montysuma, Anna Marina Paes Montysuma e João Francisco Paes Montysuma. Aos meus amados irmãos, Marcos Fábio Freire Montysuma, Marcondes Freire Montysuma e Hilda Maria Freire Montysuma e a todos os companheiros e companheiras de luta e ideais em defesa dos explorados e oprimidos pelo capital. Dedico aos Professores, que cultivam a nobre tarefa de socializar a riqueza do saber sistematizado, construído histórica e socialmente pela humanidade. À minha classe social o proletariado, produtor de riquezas e construtor do mundo novo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram com esta pesquisa, em especial a Universidade Federal do Acre – UFAC, pela oportunidade de estudos, à Pró – Reitoria de Pós – Graduação, ao Centro de Educação Letras e Artes – CELA, a todos os professores do Mestrado em Educação, aos funcionários da Secretaria do Mestrado, da Biblioteca da UFAC e do Restaurante Universitário, que com seu trabalho dedicado contribuíram com nossos estudos e pesquisa. Destacado reconhecimento manifestamos ao Sr. José Geraldo Moreira do RU, em nome de quem eu agradeço a todos os Técnicos dessa Instituição.

Agradeço em especial as contribuições da Banca Examinadora pelas inestimáveis críticas do Dr. Galdêncio Frigotto e da Dra. Elizabeth Miranda de Lima, que enriqueceram a exposição dessa pesquisa.

Agradeço a minha querida Orientadora Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria, pela orientação serena, mas firme, por me guiar pelo embrincado caminho da pesquisa científica, pelas palavras de incentivo nos momentos de dificuldade.

Agradeço de forma especial a todos do Instituto Dom Moacir – IDM na pessoa da Profa. Maria Rita Paro de Lima, Diretora Presidente aquela instituição, aos Técnicos do IDM Jacqueline Rodrigues Paiva e Francisco de Assis Silva, por facilitarem o acesso as informações e pelo atendimento sempre atencioso.

Agradeço ao Centro de Educação Profissional e Tecnológica “Roberval Cardoso”, em especial a Coordenadora Geral Maria Lúcia dos Santos da Silva, a Coordenadora Administrativa Admilde Socorro da Silva Santiago, a Coordenadora de Aprendizagem, Profa. Paulina do Nascimento França e a Pedagoga Nadja Veruska.

A todos os professores do Centro de Educação Profissional e Tecnológica “Roberval Cardoso”, bem como seus funcionários, por terem acolhido de forma generosa nossa pesquisa.

Agradeço ao Secretário Municipal de Educação Márcio José Batista, pela valorosa colaboração, serei eternamente grato.

Agradeço aos meus colegas de trabalho por terem suprido minhas ausências durante a fase de coleta de dados e nos momentos da escrita do texto final, dando demonstração viva de companheirismo e amizade.

Agradeço aos meus familiares sobretudo a Anna Carla da Paz e Paes

Montysuma, minha esposa e companheira, pelo incentivo e apoio nos momentos mais difíceis, aos meus filhos Pedro Luca Paes Montysuma, Anna Marina Paes Montysuma João Francisco Paes Montysuma, pelo amor e carinho, combustíveis indispensáveis nessa jornada.

Agradeço aos meus irmão Marcos Fábio Freire Montysuma, Marcondes Freire Montysuma e Hilda Maria Freire Montysuma pelos incentivos, cobranças e os livros emprestados.

Agradeço aos meus Camaradas da Escola Nacional do Partido Comunista do Brasil, Nereide Saviani, Adalberto Monteiro, Sergio Barroso, Madalena Peixoto e Altair Freitas pelo incentivo e exemplo de dedicação a ciência e aos estudos.

Agradeço a todos os Camaradas do PCdoB do Acre pelo estímulo e apoio, em especial a José Uchôa Presidente da CTB – AC.

Agradeço a Francisco Hipólito de Araújo Neto pelo apoio nos momentos de dificuldades, irmão amigo das horas incertas.

Agradeço a Profa. Rosana Nascimento do curso de História da UFAC pelo incentivo e apoio.

Agradeço a Frank Batista pelo apoio e amizade.

Por fim, agradeço a todos que direta e indiretamente contribuíram com essa pesquisa, em verdade, ela não teria sido possível sem a colaboração de todos.

“[...] E vida é trabalho
E sem o seu trabalho
O homem não tem honra
E sem a sua honra
Se morre, se mata [...]”
(Gonzaguinha)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a categoria trabalho e a prática docente dos professores do Centro de Educação Profissional e Tecnológica - "Roberval Cardoso", instituição educativa mantida pelo Governo do Estado do Acre, por meio do Instituto Dom Moacyr de Educação Profissional, autarquia formalmente vinculada à Secretaria de Estado de Educação, mas com autonomia administrativa e financeira. O problema que motivou a investigação: Qual a perspectiva da categoria trabalho presente na prática docente dos professores do CEPT - "Roberval Cardoso"? Essa questão justifica-se pelo fato de a educação profissional expressar de forma sintética a polêmica central da sociedade capitalista, ou seja, afirmação *versus* negação do projeto societário burguês no interior a escola, com ênfase na definição dos objetivos da educação profissional. Para além da formação de competências técnicas, o que está em disputa é a subjetividade do trabalhador. O objetivo geral da pesquisa é analisar a perspectiva da categoria trabalho assumida na prática docente dos professores do CEPT - "Roberval Cardoso", tendo por referência o trabalho como categoria ontológica da formação humana. O método de investigação adotado foi o materialismo histórico-dialético, por meio das contribuições teóricas de Marx & Engels (2007), (1998); Marx (1987), (2009), (2011); Engels (1979), (1988), (1990), Gramsci (2004), (2007); Kosik (2002); Kopnin (1978); Manacorda (1992), (2008), além de autores nacionais cuja produção teórica está organicamente vinculada a essa perspectiva teórico-metodológica, tais como: Saviani (1997), (2013), (2014); Frigotto (2005), (2010), (2012); Duarte (2004), (2012); Kuenzer (2000); Ciavatta (2006), (2007); Ramos (2001). Desse fundamento derivou a metodologia, apoiada no aporte de Lüdke (1986) e Minayo (1994) consentâneo ao método, definimos os seguintes procedimentos investigativos: entrevistas semiestruturadas e observações. Os instrumentos utilizados foram questionários e diário de observações. Os sujeitos da pesquisa foram os docentes. Com base no referencial teórico-metodológico e nas investigações realizadas extraímos as categorias centrais da análise dos professores que nos possibilitaram chegar ao entendimento que os mesmos em sua maioria, são trabalhadores temporários, entendem o trabalho como exercício profissional, em geral pautam sua prática docente pelo paradigma das competências e identificam o professor como aquele que se julga o detentor do conhecimento, que não valoriza os conhecimentos tácitos dos alunos, razão pelo qual se autointitulam mediadores do conhecimento. Diante dessa constatação e objetivando uma educação profissional voltada para emancipação dos trabalhadores, entendemos a organização escolar como unidade produtiva autosustentável, que se oriente pelo paradigma de qualificação profissional voltada para a formação omnilateral do estudante-trabalhador, assegurando a articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia em substituição ao paradigma das competências para atender ao mercado, a constituição de um quadro docente efetivo e o estabelecimento da centralidade do processo educativo no professor enquanto profissional qualificado ao exercício da docência.

Palavras-chave: Trabalho e educação; Politecnia e escola unitária; Emancipação humana; Educação socialista; Educação no capitalismo.

ABSTRACT

This research aims at analyzing the work category and the teaching practice of teachers from Centro de Educação Profissional e Tecnológica - "Roberval Cardoso", an education institution maintained by State Government of Acre, autarchy formally related to Secretary of Education State, but with administrative and financial autonomy. The problem which motivated the investigation was: What is the work category perspective present in the teaching practice of teachers from CEPT - "Roberval Cardoso"? This question is justified by the fact that professional education expresses briefly the central controversy of the capitalist society, which means, affirmation versus negation of the bourgeois project inside the school, emphasizing the definition of professional education aims. Beyond the formation of technical competences, what is in stake is the subjectivity of the worker. The research general aim is analyzing the work category perspective assumed in the teaching practice of teachers from CEPT - "Roberval Cardoso", having as reference the work as ontological category of the human development. As methodology it was adopted the historical-dialectic materialism approach, through the theoretical contributions of Marx & Engels (2007), (1998); Marx (1987), (2009), (2011); Engels (1979), (1988), (1990), Gramsci (2004), (2007); Kosik (2002); Kopnin (1978); Manacorda (1992), (2008), among other national authors, whose theory is organically connected to this methodological and theoretical approach, such as Saviani (1997), (2013), (2014); Frigotto (2005), (2010), (2012); Duarte (2004), (2012); Kuenzer (2000); Ciavatta (2006), (2007); Ramos (2001). From this theoretical framework the methodology was derived, supported by the contributions of Lüdke (1986) and Minayo (1994). According to the method, we defined the following investigation procedures: semi-structured interviews and observations. The used instruments were questionnaires and diary of observations. The research subjects were the teachers. Grounded on the methodological and theoretical framework and in the investigations undertaken, it was possible to grasp the central categories from the teachers analysis, which enabled us to comprehend that the teachers in their majority are temporary workers, they understand the work as a professional exercise, in general their teaching practices are based on the competences paradigm and they identify the teacher as the one who owns knowledge, who does not value the implicit knowledge of students, reason for what they define themselves as mediators of knowledge. From this finding and aiming at a professional education based on the emancipation of workers, we understand the school organization as a self-sustaining productive unity, oriented by the paradigm of professional qualification based on omnilateral development of the student as a worker, ensuring the articulation between work, culture, science and technology replacing the competences paradigm to respond to the market, the constitution of an effective teaching staff and the establishment of the centrality of the educational process based on the teacher, as a qualified professional to the teaching exercise.

Keywords: Work and education; polytechnics and unitarian school; human emancipation; socialist Education; education in capitalism.

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AC – Acre

ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

CEA – Casa do Estudante Acreano

CEB – Câmara de Educação Básica

CEB's – Comunidades Eclesiais de Base

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEPT – “Roberval Cardoso” – Centro de Educação Profissional e Tecnológica.

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCE – Diretório Central dos Estudantes

DM – Instituto Dom Moacyr de Educação Profissional

EFA – Escola Família Agrícola

EFASC – Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul

EUA – Estados Unidos da América

FMI – Fundo Monetário Internacional

GATT – General Agreement on Tariffs and Trade

GEPRO – Gerência de Educação Profissional

GT – Grupo de Trabalho

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MDA – Movimento Democrático do Acre

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OMC – Organização Mundial do Comercio

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PCdoB – Partido Comunista do Brasil

PDS – Partido Democrático Socialismo

PFL – Partido da Frente Liberal

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PPB – Partido Progressista Brasileiro

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEP – Programa para Expansão da Educação Profissional

PSD – Partido Social Democrata

PT – Partido dos trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

SEE – Secretaria de Estado de Educação

SEMTEC – Secretaria de Ensino Médio e Tecnológica

SINTEAC – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre

TARP – Termo de Autorização para a Realização da Pesquisa

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UBES – União Brasileira de Estudantes Secundaristas

UFAC – Universidade Federal do Acre

UNE – União Nacional dos Estudantes

Sumário

Introdução.....	15
CAPITULO 1 Gênese do Objeto de Investigação: A categoria trabalho na prática docente do Centro de Educação Profissional e Tecnológica – “Roberval Cardoso”	27
1.1. Um pouco da experiência social do investigador. Motivações, inquietações, questões.....	27
1.1.1. Frente Popular do Acre: uma construção dos partidos e movimentos populares e não de heróis.....	29
1.1.2. FPA: As reformas políticas no aparelho de Estado e os impactos na etapa final da Educação Básica e Educação Profissional.....	33
1.1.3. A reforma do ensino médio e profissional no Brasil e no Acre.....	34
1.1.4. O Colégio Agrícola “Roberval Cardoso” no contexto da Reforma da Educação Profissional.....	37
1.2. A proposta pedagógica do CEPT – “Roberval Cardoso”: a pseudo criticidade dos interesses do mercado	43
1.2.1. Visão de Futuro: luta entre a preservação da natureza e os interesses do mercado....	45
1.2.2. Missão da Escola: o núcleo do objeto de investigação.....	45
1.2.3. Objetivos: justaposição entre os interesses predatórios do mercado e o ideal preservacionista.....	45
1.2.4. Princípios Norteadores: ou os marcos legais diretivos da Escola.....	47
1.2.5. Dimensão filosófica: sustentabilidade, florestania, empreendedorismo solidário e agroecologia orientados pela filosofia do mercado.....	48
1.2.6. Dimensão Social ou uma visão harmoniosa e positiva das relações sociais.....	51
1.2.7. Dimensão Epistemológica: o <i>mediador</i> como antítese do professor.....	55
1.2.8. Dimensão Didático-Pedagógica: a justaposição das teorias de Piaget e Vigotsky.....	58
1.2.9. Organização Curricular: hegemonia do paradigma das competências.....	59
1.2.10. O corpo discente: distribuição da matrícula e organização dos estudantes.....	62
1.2.11. A Estrutura física da Escola.....	64

1.3.	O objeto da pesquisa e a produção existente.....	64
1.4.	A articulação trabalho, cultura, ciência, tecnologia e educação em algumas produções científicas brasileiras.....	66
1.4.1.	As teses.....	67
1.4.2.	Dissertações.....	73
1.4.3	Artigos.....	79
1.5.	Aspectos da dinâmica produtiva e de acumulação de capital na contemporaneidade.....	84
1.5.1.	Fundamentos da reestruturação produtiva no plano superestrutural.....	87
1.5.2.	Reflexos da reorientação econômica mundial para a educação.....	94
1.5.3.	Aspectos das políticas educacionais no Brasil no cenário de reestruturação produtiva do capitalismo internacional no início do século XXI.....	101
1.5.4.	A reforma educacional do Brasil no alvorecer do século XXI.....	104
	CAPÍTULO 2 Fundamentos teórico-metodológico: do empírico ao teórico-prático.....	109
2.1.	O materialismo histórico-dialético como síntese do pensamento mais avançado da era moderna.....	110
2.1.1.	Trabalho como gênese conhecimento.....	117
2.1.2.	Os limites dos métodos liberais como essência da crise da escola burguesa.....	136
2.2.	Procedimentos de pesquisa.....	146
	CAPÍTULO 3 Da categoria trabalho entendida como exercício profissional a perspectiva fundante da constituição humana.....	155
3.1.	Perfil dos professores do CEPT – “Roberval Cardoso”.....	161
3.2	Otimismo ingênuo na definição de trabalho.....	166
3.3.	Pragmatismo na relação trabalho e educação.....	171
3.4.	Trabalho entendido como atividade profissional.....	177

3.5.	Valorização dos saberes tácitos, do <i>senso comum</i> ao <i>senso comum</i>	179
3.6.	A falsa oposição entre professor e mediador.....	183
3.7.	Professor como educador.....	187
3.8.	Trabalho como produtor de valor de troca e de uso.....	188
3.9.	.	
	O trabalho entendido como ação reflexiva.....	
	191	
3.10.	O caráter social do trabalho.....	194
3.11.	Discurso e prática docente em oposição mútua.....	195
3.12.	A relação entre trabalho e educação e a formação para o empreendedorismo.....	200
	Encerrado e iniciado: considerações finais	205
	Referências.....	214
	Anexos.....	226

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar a perspectiva da categoria trabalho assumida na prática pedagógica dos professores do Centro de Educação Profissional e Tecnológica “Roberval Cardoso”, tendo como referência o trabalho como categoria ontológica da formação humana. Com efeito, este trabalho está sendo apresentado em meio à celebração por todo o mundo do centenário da *Revolução Russa*, acontecimento extraordinário na história da humanidade que deu outra dimensão à luta entre opressores e oprimidos. Por isso, não podemos deixar de reconhecer a importância dessa ousada iniciativa que, se não foi a primeira, nem a única, certamente foi, até esse momento, a mais vigorosa e duradoura experiência de construção de um estado proletário no mundo. Isso não só por suas realizações diretas, mas, também, porque possibilitou que a Rússia deixasse de ser um dos países mais atrasados da Europa, desenvolvesse rapidamente sua base econômica associada ao processo mais radical de desconcentração de riquezas jamais visto, possibilitando

[...] a afirmação “indireta” da questão social pela experiência soviética, fruto da “ameaça” representada pelo mundo socialista para as elites do mundo capitalista e que tornou possível a estruturação de Estados de bem-estar e a generalização de direitos sociais na Europa, bem como a sua ampliação nos processos de desenvolvimento dos países capitalista dependentes. Isso também é uma realização concreta e histórica de profundo significado da Revolução de Outubro (FERNANDES, 2008, p. 135, *aspas do autor*).

O que Fernandes (2008), demonstra é que o advento do Estado de Bem-estar social é uma consequência das conquistas humanitárias da Revolução Bolchevique iniciada em Outubro de 1917. Essas conquistas se estendem a todos os campos da vida social, incluindo a educação, cuja expressão é a *pedagogia do trabalho* fonte, de inspiração e referencia teórico-prática dessa pesquisa.

Outro legado imprescindível deixado pela vitória da Revolução Russa aos que lutam pela libertação do proletariado da opressão capitalista é a relevância do fator nacional frente às pressões imperialistas.

Neste contexto se colocam as próprias mutações conhecidas pela teoria da revolução, cuja eclosão é então prevista nos elos fracos da cadeia do imperialismo, isto é, nas situações em que atua um entrelaçamento de contradições, entre as quais se encontra, frequentemente em posição de relevo, a nacional (LOSURDO, 2015, p. 165).

Losurdo (2015) destaca, a partir da famosa tese de Lênin sobre os elos débeis da cadeia de poder imperialista que, apesar de justa a tese marxiana de que a revolução proletária tenderia a eclodir nas nações de base material mais desenvolvida, a correta interpretação da questão nacional permitiria uma investida vitoriosa sobre países da periferia do sistema. Essa tese mostrou-se justa não só no caso da Rússia czarista, mas por todo o planeta, nas vitoriosas jornadas de lutas de libertação nacional do jugo do colonialismo na África, Ásia e nas Américas. O que nos convida a entender nosso país, sua história e contradições.

No entanto, apesar das realizações, a URSS foi histórica e, praticamente derrotada. Como toda experiência pioneira, padeceu, ante os erros, traições e sabotagens que influíram decisivamente para o fim dessa experiência, mas também tiveram grande peso as incertezas e insuficiências, próprias de circunstâncias inovadoras.

Diante da derrota do Socialismo realmente existente, abriu-se uma quadra de defensiva estratégica em âmbito internacional que, somada à crise orgânica do capitalismo, impõe ao conjunto dos trabalhadores no mundo e no Brasil uma situação de incertezas, perda de direitos e restrição da democracia. Nesse cenário de crise aguda do capitalismo, a paz torna-se frágil e afloram ideologias obscurantistas movidas pelo ódio. A exemplo do ocorrido há 70 anos, em que as potências imperialistas mergulharam o mundo na carnificina da Segunda Guerra Mundial. No momento, assistimos por toda a parte o egoísmo e a ganância capitalista transformarem-se em ódio, sentimento que se dirige, sobretudo, aos pobres, aos trabalhadores, às mulheres, aos grupos étnicos e às minorias sexuais, mas, principalmente, a tudo que remeta às conquistas civilizacionais da experiência socialista realizada na URSS.

No Brasil, ganham força grupos políticos de extrema direita, de clara inspiração neonazista, em aliança explícita com setores neopentecostais, cujas igrejas, definitivamente, assumiram-se como partidos religiosos, formando uma

coalizão mórbida, cujo foco da atuação política é investir contra os direitos sociais, trabalhistas e as liberdades da democracia.

No âmbito da educação, esse pensamento ultraconservador se aglutina em torno do movimento conhecido como *Escola sem Partido*, que propõe a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional por meio PL N° 867/2015, definido por Frigotto (2017) como “ameaça à vivência social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e respeito à diversidade” (FRIGOTTO, 2017, p. 17).

Para o autor, esse movimento, cuja expressão jurídico-político-ideológica é o referido projeto, contribui com o aprofundamento do clima de desagregação social que se instalou no Brasil, no pós-eleição de 2014 e que se assemelha ao ocorrido na Alemanha e na Itália, em que a difusão do ódio às diferenças preparou um clima de perseguição que resultou, nesses dois países, na produção do nazismo e fascismo respectivamente.

O projeto Escola sem Partido está ancorado em dois pilares. O primeiro deles é a lógica do mercado capitalista, segundo o qual o *cliente tem sempre razão*. Nesse caso, o cliente, entendido como o aluno e sua família, aos quais os docentes devem subordinar-se. O segundo pilar é a desqualificação do professor, como afirma Penna (2017):

[...] quando nós estamos falando sobre essa lógica de desqualificação do professor, ela se aproxima muito de uma lógica que poderíamos chamar de uma lógica de mercado, que consiste em pensar a educação como uma relação entre alguém que está prestando um serviço ao consumidor (PENNA, 2017, p. 39).

Ao fazer tal afirmação, o autor se fundamenta no fato de os idealizadores do PL N° 867/2015 assumirem que o projeto se inspira no Código de Defesa do Consumidor, que regula a relação de mercado entre cliente e servidor, cujo objetivo é restringir a liberdade de ensino do professor subordinando-a ao que cada *cliente* possa vir a entender como adequado à moral e aos bons costumes.

Destacamos esses dois aspectos do momento presente para realçar que Festa e luta compõem o binômio que caracteriza a conjuntura sob a qual esta investigação se realizou, tomando a celebração do Centenário da Revolução Russa de 1917 por uma lado e, de outro, a organização da resistência ativa à ofensiva

neoliberal e às ideais obscurantistas dela decorrentes. Como exemplo, destaca-se o projeto Escola sem Partido. Essas discussões tiveram grande influência sobre este trabalho.

Entendemos que os elementos motivadores tanto para a festa como para a luta residem nas contradições resultantes das formas alienadas de apropriação dos frutos do trabalho na contemporaneidade, que acirram a luta de classes e implicam a centralidade da relação trabalho-educação.

Os estudos por nós realizados possibilitaram-nos o entendimento de que, em todas as épocas, inclusive em nossos dias, os processos educativos constituem-se no repasse, pelas gerações antecessoras, dos legados culturais resultantes do trabalho às novas gerações. Nesse processo, os homens constroem símbolos, representação ideal do mundo e dos processos vividos na produção, meios indispensáveis à produção dos meios de existência humana. Dessa forma, os signos culturais necessitam ser apropriados pelas novas gerações como condição para a produção e reprodução da vida material.

Nas comunidades primitivas, a educação ocorria no e pelo trabalho, como atividade vital. “Por meio do trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 21). Essa atividade criadora, historicamente determinada, produz os bens necessários à existência da espécie e, também, à própria essência humana, posto que esta não se constitui em elemento dado pela natureza.

Entretanto, o aumento da produtividade do trabalho nas sociedades primitivas, resultantes das revoluções do período neolítico, a sedentarização humana, o desenvolvimento da agricultura e pecuária, possibilitaram a ampliação da produção ao ponto de gerar excedente, decorrente dessas circunstâncias. Desenvolve-se uma classe de homens que passou a controlar a produção. O conjunto desses acontecimentos de significação histórica implicou na “[...] divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho]¹ espiritual². (MARX e ENGELS, 2007, p. 35, *grifos dos autores*). Nessa passagem de *A ideologia alemã*, incluindo a nota de

¹ Acréscimo dos tradutores

² Primeira forma dos ideólogos, sacerdotes, coincide (glosa marginal de Marx).

Marx à margem do texto, foi referência de primeira ordem, ainda que não a única, na definição da linha teórico-metodológica desta pesquisa. Isso porque, nesse trecho, Marx e Engels nos indicam que a separação, no processo produtivo, entre os que produzem materialmente as riquezas e os que produzem ideias constituiu-se no marco referencial da divisão social do trabalho e do estabelecimento de classes com funções produtivas, ideias e interesses distintos e opostos na história humana.

Essa cisão no processo de trabalho trouxe profundas implicações para a produção, repartição e consumo das riquezas, mas, também, na subjetividade e formação humana, por se tratarem de elementos constitutivos e articulados de uma mesma totalidade: o homem como ser genérico.

A divisão e a especialização de funções no processo produtivo repercutiram na formação humana, exigindo a especialização de pessoas e processos que assegurassem às novas gerações o domínio dos signos culturais indispensáveis à vida dos homens, ou seja, travava-se de assegurar que a humanidade, que se construiu historicamente e socialmente pelo trabalho, pudesse ser repassada a cada membro da espécie individualmente.

Saviani (1992) aborda essa questão da seguinte maneira:

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos [...] (SAVIANI, 1992, p. 21).

É exatamente esse processo educativo de que trata Saviani (1992) que nas sociedades baseadas em relações de colaboração recíproca ocorre na e pela práxis humanizadora. Ou seja, coincide com o trabalho, ainda que não seja idêntico a ele, ao passo que, “a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual” (MARX e ENGELS, 2007, p. 35), passam a existir as formas educativas duais e especializadas.

Dual porque, nas sociedades divididas em classes, o trabalho perde seu caráter humanizador e converte-se em atividade alienante e alienada, caracterizado pela expropriação de quem produz dos resultados de sua ação criadora. Dito de

outra forma, os produtores se veem apartados dos frutos do trabalho, tanto material quanto espiritual, ou dos códigos culturais histórica e socialmente produzidos. Diante dessa realidade, é preciso considerar que a produção constitui-se, ela mesma, em meio de produção e de dominação, ou seja, uma parte do trabalho alienado retorna à produção como meio para se seguir produzindo sempre mais. E, por outro lado, a apropriação da maior parte do trabalho alheio constitui-se em mecanismo de dominação, de manutenção dos condicionantes da dominação.

Esses aspectos relativos à história e à natureza própria da educação como campo específico da atividade humana são referências para entendimento da crise da escola liberal de massas, como forma particular e inédita de educação surgida na modernidade, como destaca Gramsci (2004):

[...] a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral. A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. [...] (GRAMSCI, 2004, p. 32 -33).

Consideramos que o projeto educativo burguês representou um salto civilizacional ao desenvolver a escolarização em massa financiada pelo estado como forma principal de educação. Entretanto, com base na assertiva de Gramsci (2004), entendemos que tal não “[...] aboliu as fronteiras entre o trabalho manual e trabalho intelectual” (FRIGOTTO, 2012a, p. 34). Por isso, manteve a dualidade educacional herdada dos modos de produção anteriores, fundada na formação diferenciada para os que produzem e outra para os que se apropriam dos resultados da produção, como atestam as histórias do feudalismo e no escravismo.

Em decorrência dessa dualidade e da crise do projeto educacional liberal na contemporaneidade e, ainda, tomando como referência os interesses das duas classes sociais fundamentais no sistema capitalista, o proletariado e a burguesia, conceberam-se duas propostas distintas e opostas de educação escolar, como expressão dos objetivos das classes às quais estão organicamente vinculadas. Ou seja, um projeto de educação em “sentido fundamental como formação humana e humanizadora, com base em valores e em práticas éticas e culturalmente elevado”

(CIAVATTA, 2006, p. 117), que corresponde aos interesses do proletariado como negação do projeto de educação “pragmática a serviço de interesses e valores do mercado, da produção capitalista” (CIAVATTA, 2006, p. 117), expressão do projeto liberal de homem e de sociedade. Tal perspectiva se configura como modelo hegemônico no momento presente.

As questões acima expostas constituíram-se em elemento fundamental de onde se originou o problema ou a questão central que motivou nosso trabalho investigativo, a saber:

Qual a perspectiva da categoria trabalho presente na prática pedagógica dos professores do Centro de Educação Profissional e Tecnológica - “Roberval Cardoso”?

Essa questão apresenta-se devido ao fato de a educação profissional expressar de forma sintética a polêmica central da sociedade capitalista, o cerne da luta de ideias que, entre outros aspectos, se expressa na polarização entre afirmação *versus* negação do projeto societário burguês no interior da escola e adquire seus contornos mais nítidos no âmbito da definição dos objetivos da educação do trabalhador. Para além da qualificação técnica, o que está em jogo é a disputa pela subjetividade das massas laboriosas.

Nesta perspectiva, definimos como objeto de nossa pesquisa: a categoria trabalho e a prática docente dos professores do Centro de Educação Profissional e Tecnológica - “Roberval Cardoso”.

O objetivo geral da investigação que subsidia este trabalho foi definido da seguinte forma: Analisar a perspectiva da categoria trabalho assumida na prática pedagógica dos professores do Centro de Educação Profissional e Tecnológica “Roberval Cardoso”, tendo por referência o trabalho como categoria ontológica da formação humana.

A partir do problema e do objetivo acima descritos, o referencial teórico-metodológico adotado neste trabalho de investigação situa-se no campo do materialismo histórico-dialético. Isso porque este método rompe com a linearidade do positivismo, assim como o incorpora, superando tanto a lógica racionalista dedutiva, quanto a empirista indutiva, uma vez que, nessa perspectiva, experiência e razão constituem o movimento do pensamento.

Além disso, tomamos esse objeto *a categoria trabalho e a prática docente*

dos professores do Centro de Educação Profissional e Tecnológica - “Roberval Cardoso” em suas conexões com as determinações mais gerais da sociedade contemporânea que se expressam no âmbito educacional, na polarização entre:

[...] o ideário da educação que defende **instruir** para o *que serve* ao mercado é demarcado pelo slogan “todos pela educação”. Daí emergem as orientações dominantes que o empresariado disputa no âmbito das políticas para a escola pública para uma educação cada vez mais restrita e mercantil. No contraponto situam-se as concepções que definem a educação como um direito social e subjetivo público, gratuito, laico e universal na perspectiva da escola básica unitária e omnilateral (FRIGOTTO, 2012a, p. 13, *grifos do autor*).

Ou seja, escola unitária entendida em dois sentidos: um relacionado à superação da falsa oposição entre teoria e prática, e outro relacionado à unificação da formação humanística geral, que confere às novas gerações capacidades e habilidades para o exercício das funções governamentais, de direção estatal unificadas com as de trabalhar manualmente. Isso implica a formação do homem completo, formado omnilateralmente³.

Trata-se de uma educação “[...] ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões humanas que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (FRIGOTTO, 2012b, p. 267). Isto é, o desenvolvimento das capacidades de trabalhar manualmente e intelectualmente, unificando experiência e razão, no âmbito da educação escolar.

Por outro lado, a alienação do trabalho desdobra-se em forma de luta de ideias, determinando o conteúdo e a forma de projetos educativos opostos, vinculados aos interesses das classes fundamentais em disputa no capitalismo. Diante disso, interessa-nos saber como essa contradição geral se apresenta na prática docente na Escola “Roberval Cardoso”. Para isso, analisamos a perspectiva dos professores quanto à categoria trabalho, como chave para se chegar a essa compreensão.

Além de entrevistar os docentes, analisamos, também, os documentos do Instituto Dom Moacyr que instituem os princípios pedagógicos da educação

³ Expressão derivada do latim que significa todos os lados e direções.

profissional, o Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Profissional e Tecnológica “Roberval Cardoso”, e as diretrizes e normatizações do Ministério da Educação para a educação Profissional.

Para atingir os objetivos previstos no projeto de pesquisa, entrevistamos 12 professores, procurando identificar a compreensão do corpo docente quanto à categoria trabalho, tendo como fundamento para interpretação dos dados os fundamentos do materialismo histórico-dialético.

No que se refere à metodologia da pesquisa, isto é, aos procedimentos de investigação, tomamos como referência os estudos de Lüdke e André (1986) e Deslandes e Minayo (1994), pois ambas as obras se constituem em referência para pesquisa com temas sociais e propõem uma metodologia dialética de pesquisa em educação, assegurando coerência e unidade entre método e metodologia adotados na presente investigação.

Nessa perspectiva, trata-se de compreender “[...] a relação quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo [...]” (MINAYO, 1994, p. 24 – 25). A partir desse ponto de vista, procuramos, no trato dos dados empíricos e dos fundamentos teóricos, articular o particular com o geral e compreender o singular como manifestação idiossincrática do genérico.

Com base nesse pressuposto, no projeto de pesquisa que norteou essa investigação esteve presente “a dimensão técnica que trata das regras reconhecidas como científicas [...] A dimensão ideológica [*que*] se relaciona às escolhas do pesquisador [...] A dimensão científica [...] articula as duas dimensões anteriores” (DESLANDES, 1994, p. 34 – 35, acréscimos e supressões nossas). Todas essas três dimensões de que trata Deslandes (1994) estiveram dialeticamente articuladas no projeto de pesquisa, constituindo um todo indivisível, que procuramos preservar nessa exposição dos resultados investigação.

Tomando como pressuposto o que afirma Deslandes (1994), na dimensão ideológica se impôs a decisão primeira, referente à adoção do método materialismo histórico-dialético para pesquisa e interpretação dos dados, por se tratar da “[...] ciência do proletariado, classe social empenhada com a superação da sociedade de classes e instauração da sociedade socialista.” (FRIGOTTO, 2012b, p. 170).

Nessa perspectiva ideológica, não se trata de uma investigação desinteressada, mas de um trabalho científico comprometido com o progresso da humanidade que, no nosso entendimento, passa, necessariamente, pela superação do trabalho alienado. Entendemos ser essa, sobretudo, uma decisão política.

Com base nesse primeiro fundamento, foi possível definir a nossa posição frente ao objeto de investigação e de que maneira no inseriríamos no campo de pesquisa. Assumimos, então, a postura de “participante como observador”. Tal postura deu-nos certa liberdade para interagir durante as atividades docentes e no cotidiano da escola, o que facilitou a coleta de dados.

Para a realização do levantamento de dados com os professores, consideramos que o “[...] tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas livres, menos estruturados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Por isso, construímos um roteiro de entrevistas semiestruturado, ou seja, um esquema básico de questões que orientou o diálogo com os docentes, sem que este se constituísse num esquema fechado.

Tomadas as decisões iniciais, construímos os instrumentos de pesquisa e seguimos para a investigação, realizada no Centro de Educação Profissional e Tecnológica - “Roberval Cardoso”. A instituição educativa está situada a 20 km da cidade de Rio Branco, na Estrada Transacreaana (AC - 90), mantida pelo Governo do Estado do Acre, por meio do Instituto Don Moacyr de Educação Profissional, autarquia formalmente vinculada à Secretaria de Estado de Educação – SEE, que conta com autonomia administrativa e financeira.

Além da realidade imediata da Escola e seus professores, consideramos, para efeito de análise da realidade concreta, que esta unidade educativa não se constitui em uma “ilha”, que existem entre ela, os processos educativos e as relações de sociais ali encontradas um conjunto de mediações com o cenário político e educacional do Acre, do Brasil e do mundo.

Partindo dessa premissa, consideramos que as práticas docentes do CEPT-Roberval Cardoso- então inseridas numa conjuntura que se distingue de épocas passadas pelo elevado grau de desenvolvimento das forças produtivas, no âmbito do capitalismo imperialista em sua expressão neoliberal.

A presente pesquisa, então, analisa, com base nos fundamentos teórico-metodológicos que expusemos anteriormente, como o Brasil e o Acre se posicionaram frente a esses ajustes na orientação educacional, ao buscar resposta para a pergunta “Qual a perspectiva da categoria trabalho presente na prática pedagógica dos professores do Centro de Educação Profissional Escola da Floresta Roberval Cardoso?” O estudo permite, assim, uma imersão tanto na dimensão formativa quanto da prática dos professores e, também, a verificação de como e com que força, os ajustes macroeconômicos e a correspondente mudança na perspectiva educativa chegaram ao Centro de Educação Profissional Escola da Floresta “Roberval Cardoso”.

Para efeito de melhor exposição dos resultados de nossa investigação organizamos a presente dissertação possui três capítulos, a saber:

O primeiro dedicado a descrever a gênese do objeto de investigação e a experiência social do investigador, destacando as motivações, inquietações e questões. É abordado, nesse capítulo, o contexto histórico e político do Acre nos 40 anos, localizando nesse período a reforma do Ensino médio e profissional em âmbito nacional e estadual, assim como, a transição do Colégio Agrícola “Roberval Cardoso” para o Centro de Educação Profissional e Tecnológica - “Roberval Cardoso”. Analisamos, também, a proposta pedagógica do CEPT - “Roberval Cardoso” nos seus aspectos fundamentais. Em seguida, há um estudo da produção científica recente, destacando as teses, dissertações e artigos científicos que mais se aproximam de nosso objeto de investigação. Finalizamos esse capítulo primeiro com um balanço das repercussões da reestruturação do capitalismo no contexto neoliberal, relacionando com as políticas educacionais no Brasil nesse cenário.

O segundo capítulo aborda fundamentos teórico-metodológicos que orientaram nossa pesquisa, com ênfase no método do materialismo histórico-dialético como síntese do pensamento mais avançado da era moderna. Situamos o trabalho como gênese do conhecimento, a crise da escola burguesa e, por fim, os procedimentos metodológicos da pesquisa.

No terceiro capítulo é apresentada a análise das entrevistas, momento em que são descritas e analisadas as categorias de maior relevância nas respostas das entrevistas à questão central da pesquisa. Ao final da análise, é apresentado um conjunto de indicações que reunimos sob o título *Encerrado e iniciado*:

considerações finais, na perspectiva de uma educação politécnica no Estado do Acre, a partir da experiência de sistematização dos estudos teóricos e da análise empírica a partir da prática docente no CEPT - “Roberval Cardoso”.

Essa forma de exposição dos resultados da pesquisa é o que nos pareceu mais adequado ao que consideramos ser uma coerente apresentação da síntese a que chegamos resultante do esforço investigativo até o momento. Para isso, referenciamos-nos em Marx (1988).

É sem dúvida necessário distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem que captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear as suas conexões íntimas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção *a priori*. (MARX, 1988, p. 26, grifos do autor).

Com base no que diz Marx (1988), a exposição feita a seguir foi a maneira mais adequada explicitar o *movimento real* a respeito da concepção da categoria trabalho presente na prática docente do CEPT – “Roberval Cardoso”.

CAPITULO 1 GÊNESE DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: A CATEGORIA TRABALHO NA PRÁTICA DOCENTE DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – “ROBERVAL CARDOSO”

O presente trabalho é fruto da investigação que tem como objeto de estudo a categoria trabalho e a prática docente do Centro de Educação Profissional e Tecnológica “Roberval Cardoso”. Buscamos, neste estudo, identificar em qual perspectiva essa categoria é assumida na referida Escola, como ponto de partida para subsidiar outros estudos e reflexões na busca de um projeto de educação unitária, que assegure a formação omnilateral no Acre. Para tanto, apresentamos a seguir, a análise da origem da Escola “Roberval Cardoso”, bem como os elementos que motivaram a pesquisa.

Este primeiro capítulo tem por objetivo descrever a gênese do objeto de investigação e a experiência social do investigador, destacando as motivações, inquietações e questões. Nele, fazemos a contextualização do Acre nos 40 anos, com ênfase para os aspectos históricos e políticos, situando, nesse recorte temporal, a reforma do Ensino Médio e Profissional no âmbito nacional e estadual, assim como, a mudança do Colégio Agrícola “Roberval Cardoso” para o Centro de Educação Profissional e Tecnológica - “Roberval Cardoso”.

Analisamos, também, a proposta pedagógica do CEPT - “Roberval Cardoso” nos seus aspectos fundamentais. Em seguida, há um estudo da produção científica recente, destacando as teses, dissertações e artigos científicos que mais se aproximam de nosso objeto de investigação. Ainda nesse capítulo, analisamos as repercussões da reestruturação do capitalismo no contexto neoliberal, relacionando com as políticas educacionais no Brasil nesse cenário.

1.1. Um pouco da experiência social do investigador. Motivações, inquietações, questões

Este item traz as marcas da minha experiência de vida, cuja trajetória está profundamente influenciada pelo movimento de resistência dos trabalhadores à exploração capitalista, resistência que me fez como ser que sente e pensa, como indivíduo coletivo, razão porque optei por escrever esse texto ora *na primeira pessoa do singular*, ora *na primeira pessoa do plural*, posto que, eu não sou eu, sou nós,

fruto das lutas de nosso tempo.

Mas este indivíduo coletivo tem um lugar e um tempo histórico, razão pela qual o que relatamos neste primeiro item representa o registro das vivências dos últimos 40 anos de resistência do proletariado no mundo, no Brasil e no Acre.

Mas quem é este indivíduo coletivo?

Hildo Cezar Freire Montysuma, nascido em 24 de setembro de 1971, filho mais novo da costureira Rita do Carmo Freire Montysuma e do Advogado Hildo da Cunha Montysuma. Tem como irmãos por ordem de nascimento: Marcos Fábio Freire Montysuma, Marcondes Freire Montysuma e Hilda Maria Freire Montysuma.

Toda a família desenvolveu intensa militância política, Dona Rita era líder comunitária das Comunidades Eclesiais de Base, ligada à teologia da libertação. O Senhor Hildo iniciou sua militância no PCB pós-64, foi um dos fundadores do MDB no Acre e da resistência democrática à ditadura. Findo o período de exceção, permaneceu vinculado ao PMDB. Marcos, o irmão mais velho, fundador do PT e da CUT no Acre. Marcondes e Hilda ingressam no PCdoB em 1979, tornando-se lideranças do Movimento Estudantil Secundarista, por influência desses dois irmãos e de Altair Enes Lebre, ex-Presidente da Casa do Estudante Acreano – CEA. Hildo Cezar ingressa no PCdoB aos 13 anos, em 1984, durante as jornadas de lutas conhecidas como “Diretas Já”, que exigiam o direito ao voto para presidente do Brasil.

O ingresso no PCdoB oportunizou-nos vivências políticas no Movimento Estudantil Secundarista, como Presidente do Grêmio Estudantil do Instituto de Educação Lourenço Filho, onde cursamos toda a educação básica. Depois, como Presidente, por dois mandatos, da Casa do Estudante Acreano – CEA, tornando-nos liderança estudantil nacional, vindo a compor a direção da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES no período de 1988 a 1990, na condição de diretor de cultura. Ainda como estudante secundarista, participamos ativamente da fundação da Frente Popular do Acre no início dos anos 90 do século passado.

Como estudante de pedagogia da UFAC, fomos eleitos presidente do DCE daquela instituição. Uma vez formado e exercendo a função de professor concursado da educação infantil da rede estadual, ingressamos no Sindicato do Trabalhadores em Educação do Acre – SINTEAC, por duas gestões. Na primeira, como diretor de assuntos educacionais e, na segunda, como Vice-Presidente.

Em 1997, Hildo casou-se com Anna Carla da Paz e Paes Montysuma, com quem tem três filhos: Pedro Luca Paes Montysuma, Anna Marina Paes Montysuma e João Francisco Paes Montysuma.

1.1.1. Frente Popular do Acre: uma construção dos partidos e movimentos populares e não de heróis

Em 1999 assume o poder no Estado do Acre um conjunto de forças políticas agrupadas na coligação denominada Frente Popular do Acre – FPA, sob a hegemonia do Partido dos Trabalhadores – PT. Esse processo é resultado de uma aliança ampla, nucleada por partidos que se originaram no movimento popular, com marcante atuação no movimento sindical, comunitário e estudantil que, desde a abertura democrática, no último quarto da década de 70, constituíram-se em canal de expressão dos anseios da população pobre e excluída do Estado.

O nível de deterioração a que havia chegado a estrutura Estatal no Acre e a degenerescência da política institucional, somados à necessidade de mudança na estrutura de poder que representasse acesso às políticas públicas e o estabelecimento de uma nova orientação econômica que assegurasse emprego e renda para a maioria do povo, constituiu-se no cimento da unidade entre os setores populares da política acreana nos anos 90 do século passado. Após vinte anos de luta, essas forças rompem o tradicional bipartidarismo, que havia moldado a mentalidade política do Acre, assentado na força econômica dos “caciques políticos” ou “coronéis de barranco” – como são conhecidos os políticos tradicionais acreanos.

Esse período foi marcado por renhida luta entre dois blocos políticos. De um lado, as forças populares emergentes agrupadas na Frente Popular do Acre - FPA e, de outro, o Movimento Democrático do Acre – MDA, que reunia um conjunto de atores políticos decadentes, aglutinados, à época, no PMDB, PFL e PPB.

Quando do surgimento da FPA, seus idealizadores pensavam em estabelecer uma “cunha” no bipartidarismo que marcava (e ainda marca) a sociedade acreana, expresso pela polarização PSD X PTB, seguindo no pós-64 na forma ARENA X MDB, passando, nos anos 80, a denominar-se PDS X PMDB, respectivamente. Nesses dois campos aglutinavam-se os herdeiros dos “coronéis de barranco, donos dos seringais, cujas patentes compravam do Governo Federal que estimulava o

fortalecimento desses senhores no Brasil inteiro” (CALIXTO; SOUZA; SOUZA, 1985, p. 178 – 179, *destaque dos autores*).

Como denominam Calixto *et alli*, os “coronéis de barranco” se dividiam e se agrupavam em função dos interesses comerciais, as disputas políticas entre eles eram, em última instância, disputas movidas por interesses econômicos. Todavia, os trabalhadores não se constituíram em espectadores desse jogo político, participando sempre como força política recessiva do bloco que mais se aproximava de seus interesses como classe subalterna, como se verifica no caso do PTB, MDB e PMDB, até 1985 (COSTA, 1996).

Os setores populares aproveitaram-se do desgaste das práticas clientelistas e corruptas das lideranças e dos partidos tradicionais, para construir uma saída que se assemelha ao que Gramsci (2007) chamaria de *cesarista*. Esse desgaste solapou a estrutura estatal com pesado ônus para as populações urbanas e rurais e, ao mesmo tempo, culminou no plano eleitoral, em um equilíbrio estratégico entre as forças que tradicionalmente disputavam a preferência do eleitorado acreano. Para Gramsci,

[...] quando a força progressista *A* luta contra a força regressiva *B*, não só pode ocorrer que *A* vença *B* ou *B* vença *A*, mas também pode suceder que nem *A* nem *B* vençam, porém se debilizem mutuamente, e uma terceira força, *C*, intervenha de fora, submetendo o que resta de *A* e de *B*. Na Itália, depois da morte do Magnífico [Lourenço de Médici], sucedeu precisamente isso, como sucedera no mundo antigo com as invasões bárbaras [...] (GRAMSCI, 2007, p. 76).

Ainda que a estratégia *cesarista* da FPA tenha sido eleitoralmente exitosa, em verdade, o bipartidarismo não se desfez na cultura política acreana. Todavia, foi reconfigurado, tendo como dado novo da realidade a ascensão dos setores populares ao centro do poder. O novo campo de disputa política no Estado, a partir dos anos 90 do século passado, expressou-se na constituição do Movimento Democrático Acreano - MDA, que agrupou, por justaposição, antigos e históricos rivais, notadamente os herdeiros de ARENA e MDB, em oposição a FPA, nucleada por PT, PCdoB e PSB. Desde então, esses dois blocos formam o neo-bipartidarismo da política acreana.

As forças políticas ascendentes trouxeram para o centro da grande política um discurso centrado no ideário emancipador dos trabalhadores, inspirado nas lutas

de combate ao autoritarismo da ditadura militar, assim como, pela posse da terra, transcorridas nos anos 70 do século XX, no Acre, consequência da política dos Militares para ocupação da Amazônia nesse período.

Com isso, procurava-se “[...] ocupar áreas consideradas vazias pelos militares, existentes na Amazônia, incentivando a formação de grandes fazendas [...]” (SOUZA, 2005, p. 98). Todavia, essas áreas podiam ser consideradas vazias de presença estatal, mas não de gente, pois, há milênios, aqui habitavam os povos indígenas e, há mais de um século, os imigrantes nordestinos haviam se radicado nas selvas acreanas na esperança de melhor condição de vida, quando para cá vieram no último quarto do século XIX. Segundo Martinello (2004), o motivo do primeiro ciclo migratório para o Acre:

Era principalmente a região do Acre e dos altos rios, rica em *hévea*, que mais atraía esses imigrantes. As causas desta preferência são fáceis de detectar:

- a) Busca de recursos imediatos e temporários;
- b) Incidência abundante de seringa na região;
- c) Necessidade de Novos espaços, visando possibilitar a ocupação de todo o potencial disponível de mão-de-obra;
- d) Necessidade de aumento da produção gumífera, estimulada pelos crescentes e vantajosos preços oferecidos pelo mercado externo;
- e) Esgotamento parcial das árvores produtoras do látex nas regiões dos baixos rios (MARTINELLO, 2004, p. 46 - 47).

De acordo com o autor, as casas aviadoras e exportadoras de Manaus e Belém exploravam o lucrativo negócio da borracha e, em função disso, alimentaram no imaginário dos nordestinos a possibilidade de enriquecimento por meio da coleta do látex, provocando a primeira onda migratória para a Amazônia Ocidental.

Contudo, alinhado com a política de Brasília, o Governador Francisco Wanderley Dantas, o Dantinhas (1971 - 1974) construiu um plano de governo intitulado “Novo Acre”, cuja centralidade residia em “[...] compatibilização de seu plano de ação com o Plano Nacional de Desenvolvimento de forma a somar esforços na busca de melhores dias para nossa gente [...]” (ACRE, 1972, p. 1). Nessa perspectiva, o Governo do Acre procurou, por sua vez, oferecer incentivos fiscais e crédito com juros subsidiados, por meio do Banco do Estado do Acre, para os empresários que quisessem “investir no Acre”.

Por iniciativa do Governador Dantas, desfechou-se uma ampla campanha de divulgação no sul do País, junto a empresários, decantando em verso e prosa o clima e a fertilidade do solo acreano, os incentivos disponíveis (governos Federal e Estadual), as facilidades do acesso à terra pelo baixo preço de aquisição, com um diferencial de preço entre o Sul e o Acre bastante considerável, e estoques disponíveis. Dessa maneira, entrava em cena, na paisagem acreana, uma nova personagem: “os paulistas” (COSTA SOBRINHO, 1992, p. 144).

Esse movimento, destacado por Costa Sobrinho, conflitou com a mentalidade e os interesses extrativistas dos seringueiros e castanheiros e dos povos originários indígenas, os habitantes das florestas, como afirma Silva, 2006,

No conjunto desses processos, paulatinamente, por décadas seguidas, os trabalhadores da borracha se recriam em dimensão de produção na “mata” e no “roçado”, numa identidade de homem amazônico. Sua vida familiar e comunitária se expressa por valores, conflitos, trabalhos e resistência na formação de sua territorialidade como *homens da floresta*. Em tudo isso resistiram às forças que se confrontaram na recriação de um campesinato com a “cabeça e o corpo na floresta”, mas com os pés nos legados do sertanejo nordestino. Aí se manifestam as condições cumulativas de experiências do nordestino, no confronto com a realidade amazônica, na formação das condições de viver local, isto é, na formação de um *habitus florestal* a partir da reconstrução social de *sujeitos* portadores de um *habitus sertanejo* (SILVA, 2006, p. 148, *grifos do autor*).

Essa mentalidade de *homens da floresta*, de que trata Silva (2006), não se adaptou à condição de peão de fazenda, gerando resistência ao projeto Governamental dos anos 1960/1970 de “ocupação” da Amazônia Ocidental, por meio da expansão da frente pecuária. Em decorrência das tensões e conflitos na região, originaram-se novas formas de resistência desenvolvidas pelos habitantes da floresta, cuja mais forte expressão foi a formação de uma frente ampla de luta política.

Essa frente reuniu povos indígenas, trabalhadores do campo, da floresta, das cidades, populações pobres urbanas, estudantes, a Igreja Católica progressista e intelectuais organicamente vinculados aos interesses dos trabalhadores, além de partidos políticos de diversas orientações ideológicas. Eram todos guiados por um núcleo dirigente que se orientava por uma leitura de desenvolvimento econômico referenciado nas idiossincrasias das culturas da Amazônia Ocidental, dando origem ao que, nos anos de 1990, viria a se configurar na Frente Popular do Acre – FPA,

instrumento de luta pelo poder político.

Um grande marco foi a eleição do engenheiro florestal Jorge Viana, pelo PT, na Frente Popular do Acre, nas eleições de 1998, derrotando emblematicamente o pecuarista de origem paranaense Alécio Dias (PFL), no primeiro turno, com mais do dobro dos votos. Isso representou a afirmação política do desejo de mudança da população acreana, e a Frente Popular do Acre- FPA, naquele momento, constituiu-se em instrumento.

1.1.2. FPA: As reformas políticas no aparelho de Estado e os impactos na etapa final da Educação Básica e Educação Profissional

O ano de 1998, no Acre, foi o marco da abertura de um novo ciclo político, um período de esperanças para o povo e de reconstrução do Estado. O novo governo promoveu um conjunto de alterações institucionais visando à reconstrução do Estado.

A primeira medida adotada pela Frente Popular do Acre no comando do governo voltou-se claramente para uma ampla reforma do aparelho de Estado, resgatando seu papel como promotor do bem comum, assim como responsável pela manutenção do Estado Democrático de Direito, que, aliás, no caso do Acre, estava ameaçado pelas ações do esquadrão da morte, e do desmonte do próprio aparelho de governo (FRANÇA, 2009, p. 135 - 136).

Essas reformas de que trata França (2009) foram particularmente impactantes para a educação. O novo governo passou em revista a tudo, promoveu uma ampla reorganização na estrutura do Estado, nada escapou à crítica do espírito reformador. Ainda que, no processo, fossem sendo revelados certa fragilidade teórica e alcance político limitado da nova direção estatal, frente à magnitude das mudanças necessárias ao desenvolvimento do Estado.

Esse foi um período muito enriquecedor para meu percurso profissional, uma vez que me foi atribuída a tarefa de coordenar a reestruturação do ensino médio no Acre. Essa experiência iniciou-se em 1999, a partir de um convite do então Secretário de Educação do Estado, Arnóbio Marques, para que nós assumíssemos

a Gerência⁴ de Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação – SEE. Isso deu nova dimensão para nosso trabalho como professor da rede pública, sindicalista e militante da Frente Popular do Acre, nos possibilitando um olhar para a educação de nosso Estado a partir da gestão das políticas educacionais. Por razões de natureza metodológica, abordaremos esse tema mais detidamente no item seguinte.

1.1.2. A reforma do ensino médio e profissional no Brasil e no Acre

Como exposto anteriormente, nesse mesmo período, em âmbito nacional, a educação vivia um momento de reestruturação da etapa final da educação básica, decorrente dos acordos internacionais firmados entre o Governo do Brasil e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, para financiar a reforma da educação em nosso País. Em primeiro de junho de 1998, foi aprovado o Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica – CEB, do Conselho Nacional de Educação – CNE, seguindo-se a elaboração da Resolução que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CEB/CNE nº 03/98 e à qual o Parecer foi incorporado.

Esses dois documentos provocaram uma grande discussão no meio educacional, sobre a concepção de Ensino Médio, suas finalidades, bem como sobre a articulação com os demais níveis e modalidades ensino.

Face à resistência dos educadores enfrentada pelo governo, o projeto de LDB do Senado acabou sendo aprovado antes de o PL n. 1603/96 ir ao plenário da Câmara. Pelo caráter minimalista da então nova LDB, o Executivo percebeu que poderia transformar o conteúdo daquele projeto em decreto e assim, fazer a reforma por um ato de poder. Neste contexto, o decreto fez a reforma por um ato de poder. Neste contexto, o decreto fez a reforma estrutural⁵, mas seu

⁴ Entendemos que a categoria “gerente” significa o que Paro (1999) descreve: “No caso da administração tipicamente capitalista, esta é concebida para dar conta dos problemas relacionados à eficiência interna e ao controle do trabalho alheio na empresa produtora de bens ou serviços, tendo como escopo servir à apropriação do trabalho excedente, pela dominação do trabalhador.” (PARO, 1999, p. 101). Diante disso, a adoção dessa categoria para significar as tarefas relacionadas às funções dirigentes dos processos políticos, pedagógicos e organizativos no âmbito das equipes e coletivos da Secretaria de Estado de Educação, foi por nós contestado por considerarmos que tal categoria não corresponde à natureza do trabalho educativo. Compreendemos que a função de gerente é típica dos bancos, fábricas, supermercados e corporações afins, razão pela qual adotamos, ainda que de forma extraoficial e insubordinada, a nomenclatura Coordenação de Ensino Médio, entendendo a coordenação como o ato de ordenar junto com outros, como co-ordenação, apropriado à natureza do trabalho educativo.

⁵ Os autores referem-se ao Decreto 2208/97, que extingue a equivalência entre ensino médio e

conteúdo ideológico e pedagógico veio a ser aprofundado posteriormente pelo Conselho Nacional de Educação, cuja composição era favorável ao governo, mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (parecer CEB/CNE n. 15/98) e para a Educação Profissional de Nível Técnico (parecer CEB/CNE nº. 16/99) (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 29).

Essa questão de que tratam os autores foi objeto de grande polêmica, sintetizada em duas posições nítidas e opostas, que iam para além do “contra” a reforma ou “a favor” da reforma. Todavia, expressavam dois projetos de sociedade e de educação antagônicos, projetos esses que se polarizam de longa data no seio da sociedade brasileira, difundidos nas posições daqueles educadores que defendem um programa educativo articulado aos interesses do mercado, em sintonia com o processo de reestruturação produtiva do capital. Particularmente, os transcorridos nos anos 90 do século XX, orientados pela perspectiva do que se convencionou chamar de projeto neoliberal, cujo Parecer nº 15/98, da Câmara de Educação Básica (CEB), de autoria da Profa Guiomar Namó de Mello, constituiu-se em expressão (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Em oposição a essa perspectiva educativa estavam os que concebem a educação a partir de uma visão de emancipação humana. Neste campo, encontravam-se os trabalhadores em educação, e os estudantes representados por suas entidades nacionais, União Nacional do Estudantes – UNE e União Brasileira dos estudantes Secundaristas – UBES, que fizeram um articulado e duro enfrentamento à reestruturação do ensino médio no Brasil nos moldes pretendidos pelo MEC.

A orientação expressa de forma sutil nos documentos oficiais emanados do CNE e do MEC indicavam a direção neotecnicista, de acordo com Kuenzer (2000).

Nesse cenário, o Governo Acre e o corpo dirigente da Secretaria de Estado de Educação - SEE encontraram-se diante de uma encruzilhada histórica, tendo que escolher entre: 1- seguir dando consequência aos fundamentos de defesa dos princípios populares que pautavam o novo Governo, com a adoção de um projeto de reforma educacional articulado ao que propunham as entidades e os educadores do campo progressista⁶. Ou seja, ensino médio integrado à educação profissional,

profissionalizante.

⁶ Nesse impasse, nos posicionamos em favor da primeira orientação, ainda que na condição de posição recessiva no interior da SEE.

numa proposta pedagógica que articule ciência, trabalho e cultura nos moldes defendidos por Frigotto, (2012a), ou aderir à proposta do MEC, de fundamento pós-industrial, estruturada com base nas novas competências demandadas pela reestruturação produtiva.

Para decidir que caminho seguir, foi constituído, no Acre, um Grupo de Trabalho para propor um projeto de educação profissional para o Estado. No encaminhamento dos trabalhos desse GT, a Secretaria de Estado de Educação – SEE optou por seguir a tendência nacional de separação do ensino médio do profissionalizante. Com isso, reproduziu-se no Acre a dualidade educacional que historicamente tem marcado a Educação Profissional em nosso país.

Uma vez definida a linha a ser seguida, a SEE, pode contar, para essa tarefa, com recursos do Programa para Expansão da Educação Profissional – PROEP, oriundos do acordo MEC-BID. Dessa forma, o Grupo de Trabalho da Educação Profissional transformou-se em Gerência de Educação Profissional – GEPRO, embrião do que mais tarde viria a ser o Instituto Dom Moacyr de Educação Profissional – IDM, autarquia formalmente vinculada à Secretaria de Estado de Educação, mas com autonomia administrativa, pedagógica e financeira, criada em 2005, por meio da Lei nº 1.695, de 21 de dezembro de 2005.

A partir daí o IDM passou a responder por toda a política de Educação Profissional no Acre. Dessa forma, traçaram-se duas linhas paralelas na etapa final da educação básica no Acre: uma apontava como perspectiva para os jovens, a formação geral e o prosseguimento dos estudos e a outra apontava a formação profissional e o ingresso no mercado de trabalho.

Esse caminho foi justificado, à época, pelos dirigentes educacionais do Estado, por trazer uma série de facilidades operacionais para a implementação do projeto de educação profissional no Acre, principalmente para captação e gerenciamento dos recursos.

No contexto dessa orientação, o antigo Colégio Agrícola de Rio Branco, “Professor Roberval”, foi reformulado, tendo redirecionadas suas funções e finalidades, o que é objeto de nossa análise no item seguinte.

1.1.4. O Colégio Agrícola “Roberval Cardoso” no contexto da Reforma da Educação Profissional

É na esteira das reformas educacionais em curso no país e no Acre que se situam as mudanças ocorridas no antigo Colégio Agrícola “Roberval Cardoso”, instituídas pelo Decreto Governamental nº 3.864 de 18 de julho de 2001, a partir do qual passou a denominar-se Centro de Formação Profissional Escola da Floresta “Roberval Cardoso”. Constituiu-se na maior e mais importante instituição de educação profissional do Estado, como também laboratório para a implementação dos novos cursos técnicos.

O Centro de Formação Profissional Escola da Floresta “Roberval Cardoso”, ou simplesmente Escola da Floresta, como ficou conhecido, herdou as instalações do extinto Colégio Agrícola, inaugurado em 1982, durante o governo de Joaquim Falcão Macedo. Situa-se a 20 km da cidade de Rio Branco, na estrada AC 90 (Transacreana).

O Colégio Agrícola ofertava cursos técnicos em agropecuária, voltados para atender à demanda de expansão da agricultura e da pecuária no Acre durante os anos 1970. Foi estruturado sobre o primado da Lei nº. 5.692/71 e reformulado a partir do Decreto nº. 2.208/97, que estabeleceu as diretrizes para a educação profissional e aboliu o princípio de equivalência com o Ensino Médio. De acordo com dados do IDM (ACRE, 2015), de 1982 a 1998 o Colégio Agrícola formou 432 técnicos em agropecuária e, em 1998, registrou-se a formatura da última turma.

A mudança da designação de Colégio Agrícola para Escola da Floresta expressou a nova mentalidade política hegemônica no Governo, com a ascensão ao poder da FPA, que negava a perspectiva econômica centrada na formação de pastos e áreas agrícolas, na extração predatória de madeira e da larga utilização do fogo. “[...] Para viabilizar o desenvolvimento nessa perspectiva, é fundamental a formação de profissionais que tenham compreensão do seu papel nesse contexto e que venham a ser multiplicadores do ideal da sustentabilidade” (PPP CEPT – Roberval Cardoso, 2015, p. 16). Esse ideário, manifesto no PPP do CEPT Roberval Cardoso, expressa a linha política governamental que procurava se consolidar como “[...] porta-voz das lutas, dos anseios e das aspirações de viver melhor na floresta, com a floresta e da floresta, seja localizando-se no espaço do *agrário* ou da *cidade*”

(SILVA, 2011, p. 318). Esses *anseios e aspirações* de que trata Silva (2011) foi transformado em discurso oficial no âmbito do Estado pelo PT, utilizando-se da condição de força política majoritária no governo da FPA.

Contudo, concomitante a esse movimento político vivenciado no Acre a partir dos anos 2000, estava em pleno vigor no mundo as revoluções técnico científicas que se processaram no âmbito da produção, sintonizadas com as alterações nos parâmetros de reprodução do capital na esfera macro estrutural do sistema, cuja a marca é a exasperação da realidade que a cem anos atrás Lênin (1987) descrevia como

- 1) Concentração da produção e do capital atingindo um grau de desenvolvimento tão elevado que origina os monopólios cujo o papel é decisivo na vida econômica;
- 2) Fusão do capital bancário e do capital industrial, e criação, com base nesse “capital financeiro”, de uma oligarquia financeira;
- 3) Diferentemente da exportação de mercadorias, a exportação de capitais assume uma importância muito particular;
- 4) Formação de uniões internacionais monopolistas que partilham o mundo entre si;
- 5) Termo da partilha territorial do globo entre as maiores potências capitalistas. (LENIN, 1987, p. 88)

Tais características do capitalismo em sua fase imperialista, de que trata Lênin (1987), nos possibilitou compreender que esse sistema ao mesmo tempo em que se apoia no desenvolvimento desigual entre nações e regiões, aprofunda-o a medida em que avança. O que se verifica é concentração da produção de riquezas, de ciência e tecnologia nos centros dinâmicos localizado num pequeno número de países, aos quais se articulam de forma subordinada e dependente quase que a totalidade das nações do mundo.

A exemplo do que ocorre com quase todos os países latino-americanos, guardas as devidas especificidades locais e diferenças regionais, mas que, no fundamental

estruturam-se internamente de forma que, embora absorvam as transformações do capitalismo, isto não implica em desenvolver a integração nacional e alcançar a realização de um projeto nacional autônomo. Por outro lado, a dominação externa também estimula um processo de modernização e de desenvolvimento das forças

produtivas que alimentam a ilusão desenvolvimentista mas que, em realidade, reforçam a dependência e consolidam o imperialismo ao invés de superá-lo. (CIAVATTA; TREI, 2007, p. 4)

Esse quadro que Ciavatta e Trei (2007) descrevem, parece ser o caso do Brasil, em que o projeto de desenvolvimento nacional é contido pela opção histórica das elites nacionais que governam o País desde sua fundação, por uma relação de subordinação e dependência aos interesses das nações imperialista, configurando uma relação econômica em que exportamos produtos primários, de baixo valor agregado para os países de capitalismo avançado, em contrapartida importamos deles tecnologia.

Essa lógica que preside as relações internacionais sob o capitalismo em sua etapa imperialista se reproduz na dinâmica da economia interna das nações, com o desenvolvimento assimétrico entre as regiões. No Brasil essa realidade se apresenta com a indústria e os centros produtores de tecnologia concentrados no sudeste e sul do país, sobretudo no litoral. As demais regiões, desenvolvem em geral uma economia baseadas em serviços, atividade rural e/ou produção de matéria-prima.

Tabela 1

Valor Adicionado (VA) do Estado por atividade econômica

Setor e atividade econômica	Valor Adicionado (R\$ Milhões)				
	2010	2011	2012	2013	2014
Valor Adicionado Total	7.565	8.165	9.149	10.484	12.349
Agropecuária	784	863	957	1.182	1.325
Agricultura, inclusive o apoio à agricultura e a pós-colheita	417	409	466	605	667
Pecuária, inclusive o apoio à Pecuária	317	369	401	464	522
Produção florestal; pesca e aquicultura	50	84	89	113	136
Indústria	1.092	943	1.039	1.107	1.402
Indústria extrativa	13	13	10	-1	4
Indústrias de transformação	314	226	301	384	358
Eletricidade e gás, água, esgoto, atividades de gestão de resíduos e descontaminação	79	74	75	74	118
Construção	685	630	654	651	922
Serviços	5.689	6.360	7.153	8.194	9.623
Comércio, manutenção e reparação de veículos automotores e motocicletas	1.038	1.193	1.347	1.561	1.943
Transporte, armazenagem e correio	151	166	177	193	194
Serviços de alojamento e alimentação	150	181	187	261	256
Serviços de informação e comunicação	111	120	117	73	151
Atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados	152	156	173	213	288
Atividades imobiliárias	703	776	793	891	1.067
Atividades profissionais, científicas e técnicas, administrativas e serviços complementares	198	272	343	416	601
Administração, educação, saúde, pesquisa e desenvolvimento públicos, defesa, seguridade social	2.762	3.004	3.421	3.949	4.358
Educação e saúde mercantis	218	276	351	346	412
Artes, cultura, esporte e recreação e outras atividades de serviços	108	109	108	152	171
Serviços domésticos	97	106	136	138	183

Fonte: IBGE/SEPLAN/DAG.

O Acre, por sua história e as formas como o capitalismo penetrou na Amazônia Ocidental, é um Estado da Federação cuja atividade econômica está concentrada no setor de serviços. Como pode ser observado na tabela acima que traz os números absolutos do Valor Adicionado nos anos de 2010 à 2014 na economia acreana, de acordo com o Anuário Estatístico do Estado, *Acre em Números 2017*, a participação em (%) das atividades econômicas no Valor Adicionado (VA) à economia local no ano de 2014, o setor de serviços representou 77,92%, seguido da indústria 11,35%, principalmente a construção civil que respondeu por 7,47% desse percentual no período, em seguida verifica-se a atividade agropecuária que adicionou a economia 10,73% de todo valor produzido.

Se por um lado, os estudos indicam ser esse paradigma que ainda vigora nos centros industriais do país, situados nas regiões sudeste e sul, por outro, indicam também, que no Acre se quer a indústria consegue ser a principal atividade econômica. Diante disso, nos parece pertinente o seguinte questionamento: Qual o sentido de se adotar um projeto de formação profissional que aparenta não dialogar com a realidade econômica do Estado?

O entendimento a que chegamos, ao analisar essa questão é que, primeiro deve-se considerar que o Acre encontra-se na periferia da grande produção capitalista brasileira, por isso, relaciona-se com os centros do sistema de forma subordinada e dependente, desse modo está pressionado a seguir a tendência geral que preside a contemporânea produção capitalista nacional, ainda que, a rigor, esteja posta a possibilidade da construção de um caminho autônomo, contra hegemônico, o que neste caso, mesmo com um governo de bases populares, não se verificou.

O segundo aspecto que consideramos relevante na apreciação desse ponto é que a lógica que preside o modelo produtivo que dá fundamento a reforma educacional adotada no Brasil e no Acre, está assentado na produção flexível e na drástica redução do tempo de trabalho socialmente necessário, com forte implicações sociais, como a elevada concentração de capital e renda, redução do número de empregos, rotatividade nos postos de trabalho, rotatividade de postos de trabalho, terceirização de serviços e funções, realidade que de forma variada se apresenta tanto nos centros industriais quanto na periferia do sistema capitalista,

razão pela qual Ramos (2001) afirma que

O destaque aos contextos e às situações reais de trabalho deve-se entre outros motivos, ao fato de que a competência envolve a iniciativa, a capacidade de realizar análises para identificar, planejar e propor soluções a problemas, a capacidade de trabalho em equipe, etc; são competências mais próximas ao comportamento do que à memorização ou à destreza. Portanto, os modelos educativos se defrontam com o objetivo de desenvolver essas capacidades mediante ambientes de aprendizagem que estimulem a busca de soluções e produzam a autonomia do aluno e sua própria determinação em atingir os objetivos de aprendizagem. (RAMOS, 2001, p. 83)

A descrição que Ramos (2001), faz do paradigma das competências na organização curricular, pelo nosso entendimento, traduz com precisão a essência contida na Reforma da Educação implementada no Brasil a partir da LDBN Nº 9394/96, bem como, as Diretrizes Curriculares Nacionais tanto para etapa final da Educação Básica quanto a Profissional.

Desse modo, apesar do discurso oficial pregar o desenvolvimento regional autônomo, orientado por uma perspectiva libertadora, em verdade, está alinhada aos interesses e a lógica geral de reprodução do capital em escala nacional e planetária. Cumpre a função de moldar a subjetividade dos trabalhadores para a realidade de instabilidade e incertezas que configura o mundo contemporâneo, resultantes das revoluções tecnológicas aplicadas a produção que se articulam ao colapso do socialismo real, a geopolítica política mundial decorrente desse processo, bem como, a nova ordem econômica neoliberal.

Desse modo, os agentes da globalização neoliberal procuram dar uniformidade a implantação da lógica do sistema, articulando a periferia ao centro do sistema, de forma que mantenha-se a hierarquia e a supremacia dos centros controladores do capital sobre a periferia a ele subordinada.

Entendemos, pois, que a Frente Popular do Acre ao conceber seu projeto educativo, não foi capaz de contrapor os interesses mudancistas que lhe deram origem, embasados na luta contra o capitalismo predatório que avançou sobre a Amazônia Ocidental, às contemporâneas formas que este sistema assume com o neoliberalismo, cuja pedagogia das competências constitui-se em sua expressão no âmbito da educação.

No Acre, a propaganda oficial que expressava um anseio popular regional foi negado pela prática de Governo no âmbito da educação. Em outras palavras, a opção política de aplicar no Estado a reforma educacional implementada pelo Governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, naquilo que ela tinha de mais central, ou seja, a formação geral separada da educação para o trabalho, representou em termos concretos, a negação dos anseios populares, que nesse aspecto, se consubstancia no projeto de escola unitária, *politécnica*, descrita por Frigotto (2012d), como

[...] superação da fragmentação dos conhecimentos, da separação entre educação geral e específica, técnica e política e à divisão entre trabalho manual e intelectual e afirma o *domínio dos fundamentos científicos das técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno na relação entre educação, instrução e trabalho*. (FRIGOTTO, 2012d, p.202).

Essa perspectiva explicitada pelo autor é organicamente vinculada aos interesses de emancipação do proletariado e posiciona-se no polo oposto do projeto dual proposto pelo MEC, assumido pelo governo do Acre acriticamente. Tal projeto pauta-se pela lógica pragmática e mercantil da educação, como desdobramento da reestruturação produtiva operada nos centros dinâmicos do sistema capitalista cujos paradigmas se expandem para todas partes do mundo.

No balanço dos 20 anos de governo da Frente Popular do Acre, para ser consentâneo com o que houve de popular nessa experiência, esse aspecto, deve ser contabilizado como erro histórico, por ter-se optado por colocar a formação das novas gerações do Acre em sintonia com os interesses do capital, que, na Amazônia ocidental, é sinônimo de ação predatória, destruidora da floresta e dos homens que nela vivem.

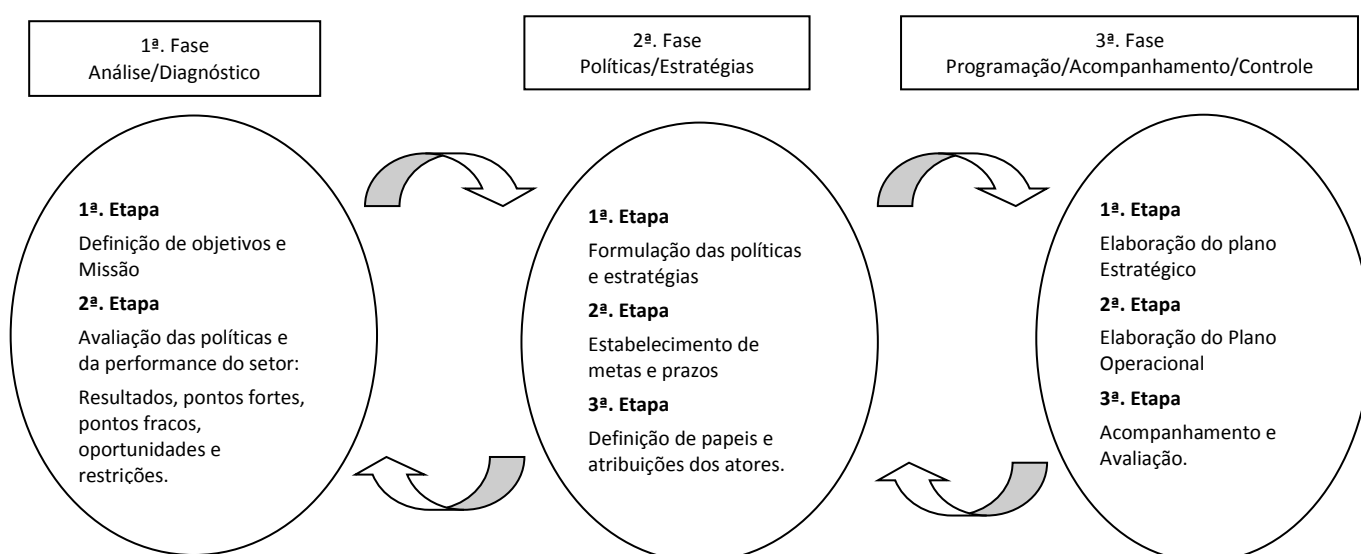
Trata-se, pois, do mesmo capital que, em sua etapa imperialista, sob a forma parasitária, rentista, impôs uma reforma educacional que aprofundou a separação entre a formação geral humanística, voltada para o ingresso no ensino superior e o exercício das funções dirigentes na sociedade (que se constitui no percurso formativo das classes dominantes), e a oferecida aos filhos dos trabalhadores, subordinada aos interesses do mercado, muitas vezes representado pelo eufemismo *mundo do trabalho*.

No tópico seguinte, analisaremos como a opção política de implementar o ensino médio separado da educação profissional repercutiu na reestruturação da Escola “Roberval Cardoso”.

1.2. A proposta pedagógica do CEPT – “Roberval Cardoso”: a pseudo criticidade dos interesses do mercado

No transcorrer da pesquisa sobre o Instituto Dom Moacyr e a Direção do CEPT – Roberval Cardoso, o Projeto Político Pedagógico estava sendo revisado. Entretanto, entre os revisores havia uma opinião unânime de que os elementos estruturais desse documento não deveriam ser alterados. Por elementos estruturais do PPP entende-se: a visão de futuro, a missão da Escola, os objetivos, os princípios norteadores, a dimensão filosófica – com seus princípios e valores, as dimensões social, epistemológica, didático-pedagógica, a organização curricular e a metodologia de ensino. Por essa razão, analisamos apenas esses aspectos do Projeto Político Pedagógico da Escola.

O PPP da Escola está estruturado de acordo com o “Manual de Planejamento Estratégico para a Reforma e Expansão do Ensino Médio”, publicado pelo MEC/SEMTEC/PROEP (BRASIL, 1997), que, na interpretação de Filho Parente⁷ (2001), deve seguir os seguintes passos:



(FILHO PARENTE, 2001, p. 47)

⁷ Técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID que participou da elaboração do Projeto de Expansão da Educação Profissional – PROEP

Essa esquema que Filho Parente (2001) prescreve para o planejamento educacional intenciona dotar as instituições educativas de versatilidade e agilidade para acompanhar a dinâmica de um mundo marcado por instabilidades e mudanças constantes, pois, para ele:

A velocidade dos processos de renovação tecnológicas, as necessidades de ampliação de mercados, o recrudescimento da competição internacional e os avanços políticos sociais passaram a exigir das organizações um comportamento que considerasse não somente aspectos intra-organizacionais, mas, fundamentalmente, a sua capacidade de interagir em ambientes em permanente transformações (FILHO PARENTE, 2001, p.33).

A perspectiva organizacional proposta pelo autor transporta para o âmbito da educação a lógica fundada na adaptabilidade competitiva de mercado, cujo paradigma está ancorado nos princípios definido por Silva (1996), como *Gerência da Qualidade Total*. Para o autor, essa roupagem com que os agentes do mercado abordam a questão da qualidade desconstrói o sentido histórico-político com que os trabalhadores concebem essa categoria que, no âmbito da educação, se expressa por meio da histórica bandeira da defesa de uma “Escola pública, gratuita, laica e de *qualidade*”. Isso porque, para os trabalhadores, o conceito de qualidade está socialmente referenciado e vinculado aos seus interesses estratégicos de combate às desigualdades e de emancipação do proletariado.

A compreensão de *qualidade* que expressa os interesses do mercado, (SILVA, 1996) têm seduzido grande número de educadores por todo o Brasil, inclusive muitos que se dizem de esquerda, como nos parece ser o caso do que ocorreu no Governo do Acre, à época da implantação da Reforma da Educação Profissional no Estado.

Na sequência, estão transcritos trechos da Proposta Pedagógica em seus elementos estruturais (ACRE, 2015), acrescidos de comentários nossos, onde entendemos estar patente essa visão de mercado naquilo que prescrevem o BID e seu consultor Filho Parente (2001). As partes do PPP da Escola por nós transcritas aparecem em *itálico*, a fim de marcar a diferença entre o texto do documento e os nossos comentários imediatamente após cada trecho, bem como, para evitar repetições da mesma referência.

1.2.1. Visão de Futuro: luta entre a preservação da natureza e os interesses do mercado

A visão de futuro da Escola expressa a ideologia preservacionista que marca o primeiro governo da FPA, procurando afirmá-la por meio da assertiva: *Permanecer fieis aos nossos ideais: sustentabilidade, gestão participativa e educação integrada* (p. 16).

Entretanto, o início da frase “Permanecer fieis aos nossos ideais” revela que a luta continua dentro e fora do governo, mais do que isso, que o risco de mudanças de rumo é real, o que impõe a necessidade de se “permanecer fiel” aos ideais que deram origem a esse projeto, ou seja, de não mudar de rumo diante das pressões de toda ordem.

1.2.2. Missão da Escola: o núcleo do objeto de investigação

A missão da Escola está descrita no documento como: *Promover a educação para o trabalho que valorize os recursos naturais, a cultura e os conhecimentos locais para o desenvolvimento sustentável da Amazônia* (p. 16).

Aqui se encontra o cerne de nosso objeto de pesquisa, notadamente no que se refere à promoção da “educação para o trabalho”. Buscaremos compreender como os docentes compreendem a categoria trabalho e como esta se traduz na prática educativa da Escola.

1.2.3. Objetivos: justaposição entre os interesses predatórios do mercado e o ideal preservacionista

O CEPT – Roberval Cardoso é Regido pelo Estatuto do Instituto de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacyr, por disso, os objetivos estabelecidos no Projeto Político Pedagógico da Escola procuram refletir esse primado, dos quatro objetivos:

[...]

3. Oferecer oportunidades de profissionalização a sociedade, para que jovens e adultos venham a desempenhar uma profissão, inserindo-se no mundo do trabalho;

4. Potencializar o desenvolvimento sustentável a partir da formação de profissionais competentes, críticos e criativos, capazes de serem protagonistas do processo de transformação social, no contexto das necessidades regionais e globais, aliando produção, qualidade de vida e conservação dos recursos naturais (p.17).

Analisando esses objetivos sob o primado da libertação dos trabalhadores da opressão capitalista, interessa saber se a inserção dos jovens e adultos no mundo do trabalho descrito no ponto 3 se dá pela perspectiva crítica, oposta ao trabalho alienado, ou é uma inserção adaptativa, acrítica, subordinada aos interesses do mercado.

No objetivo 4, também não fica claro se a *transformação social*, estabelecida como objetivo educativo pela escola, se dá na perspectiva do que denuncia Santos (1999), para quem, tais transformações ocorridas na sociedade, resultantes da reestruturação produtiva,

[...] são abordadas de forma otimista por algumas análises, cuja tônica reside nas ideias de que o desenvolvimento científico e tecnológico estaria contribuindo diretamente para a solução de dois problemas fundamentais com os quais convivemos, ou seja, as disfunções geradas pelas desigualdades advindas da distribuição de riqueza e do acesso ao conhecimento. Neste sentido, entende-se que o desenvolvimento econômico, intensificado em grau sem precedentes a produção de riquezas levaria, naturalmente, à superação de problemas relacionados à pobreza; e que o desenvolvimento da tecnologia computacional possibilitaria a democratização, cada vez maior, do acesso ao conhecimento. Por outro lado, alguns estudos ressaltam o fato de que esse processo de mudança tem criado novos mecanismos de exclusão social, decorrentes das novas configurações presentes nos campos econômico e social (SANTOS, 1999, p. 63).

Santos (1999) chama atenção para o aspecto conservador do otimismo decorrente da crença de que os avanços tecnológicos operados na base da produção sejam capazes de promover de forma natural e gradual a superação das desigualdades sociais. Essa análise ingênua não é capaz de captar o movimento endógeno ao modo de produção capitalista, que necessita reinventar

constantemente a base produtiva para assegurar a recomposição das taxas de acumulação de capital e, nesse movimento, eleva a taxa de desemprego estrutural, aumenta a exclusão social. Dessa forma, em última instância, o recrudescimento da exclusão social é decorrente, também, dos avanços tecnológicos na base da produção capitalista.

Se por um lado não se possa afirmar que a Escola tenha adotado essa perspectiva otimista conservadora, quando utiliza a categoria *transformação social*, expressa no objetivo 4, tão pouco há elementos que indiquem tratar-se de uma transformação na perspectiva revolucionária, em termos de socialização dos *meios de produção*. (MARX; ENGELS. 1988)

Pela falta de clareza de propósito, o objetivo de *transformação social* torna-se uma frase vazia e sem efeito. Esse mesmo vazio verifica-se no restante do parágrafo, de onde advêm as perguntas: o objetivo refere-se ao contexto das necessidades regionais e globais *do mercado* capitalista ou *do povo*? É possível nos marcos do sistema capitalista, que visa o lucro a qualquer custo, conciliar produção com qualidade de vida e conservação dos recursos naturais?

Como se pode perceber, a frase construída no objetivo 4 é discursiva, eloquente, mas desprovida de sentido prático na perspectiva da superação da exploração do proletariado.

1.2.4. Princípios Norteadores: ou os marcos legais diretivos da Escola

Os princípios norteadores que orientam as ações do CEPT – Roberval Cardoso estão fundamentados nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e nos Referenciais Pedagógicos da Educação Profissional do Estado do Acre, além da legislação educacional

Dessa forma, não se observa nenhum princípio que dê sentido ao objetivo da transformação social na perspectiva de pôr fim à alienação do trabalho, um vez que, as Diretrizes Nacionais, todas elas centradas na construção de competências, construídas a partir dos interesses do mercado, para atender a reestruturação produtiva, sem buscar ressignificá-las com uma concepção de mundo que tenha a transformação das condições de vida da classe trabalhadora como projeto. Desse modo, fez uma opção conservadora, quando poderia adotar uma perspectiva

progressista, se considerasse o que nos indica Ramos (2001), ao recomendar a substituição do conceito de competência pelo de qualificação como relação social:

Este, por situar a relação trabalho-educação no plano das contradições engendradas pelas relações sociais de produção, possibilita melhor compreender as condições sócio-econômicas da classe trabalhadora, o que é essencial para se construir um projeto de formação humana segundo a concepção histórico-social de homem. Reafirmamos, por fim, que o horizonte educativo a ser perseguido deve ter a formação omnilateral dos indivíduos como propósito ético-político e deve construir-se como realidade na forma de Escola Unitária. (RAMOS, 2001, p. 23).

Certamente a indicação que faz Ramos (2001), se tomada como princípio, não entra em desacordo com o que estabelecem a Lei 9.394/96, tão pouco com o que prescrevem o Decreto Federal Nº 5.154/2004 e a Resolução CEE/AC Nº 12/2007. Por outro lado, sintoniza a Escola com o objetivo supremo de emancipação dos trabalhadores, por meio de uma educação que lhes possibilite uma visão de mundo crítica e criadora, que supere o senso comum e lhes possibilite enxergar a essência da realidade social, marcada por relações de dominação na sociedade capitalista, cujas vítimas são os próprios trabalhadores.

1.2.5. Dimensão filosófica: sustentabilidade, florestania, empreendedorismo solidário e agroecologia orientados pela filosofia do mercado

Nesta dimensão do PPP, a Escola estabelece os princípios e valores que subsidiam e orientam a sua proposta pedagógica.

Os Princípios são: *sustentabilidade, florestania*⁸, *empreendedorismo solidário e agroecologia* (p.19).

A escola espera, com esses princípios, desenvolver, “em todos aqueles que

⁸ Neologismo surgido no primeiro Governo da Frente Popular do Acre. Segundo Silva (2011), trata-se de “uma condição de gozo de direitos políticos, sociais, econômicos e culturais, formados a partir da floresta como *locus* de lutas, teria raízes nos princípios da ocupação (por exemplo, na absorção de elementos sociais e culturais nativos na formação regional), perpassando todo o processo de incorporação territorial e de dinâmica socioeconômicas, ao longo do século XX até os dias atuais.” (SILVA, 2011, p. 318). Ainda segundo Silva (2001) essa palavra teria sido criada pelo ativista cultural Jorge Nazaré (já falecido) no período em que a Prefeitura de Rio Branco foi dirigida pela FPA de 1992 – 1996. Esse termo foi trazido para o Governo pelo então Secretário da Fundação Elias Mansour, Toinho Alves, como expressão de afirmação dos direitos dos que vivem na floresta, adotado como elemento propagandístico, como marca de um projeto político.

passarem pelo centro de educação profissional, responsabilidade, compromisso, espírito de cooperação e humildade” (p. 19). O Projeto procura, neste tópico, enfatizar sua vinculação tanto aos Referenciais Curriculares Nacional quanto Estadual para a Educação Profissional.

Da maneira que os fundamentos filosóficos estão expressos no Projeto Pedagógico, a Escola aparenta não considerar o fato de que a nova ordem econômica caracteriza-se, entre outros aspectos, pela transposição da disputa entre corporações capitalistas para o âmbito interpessoal. Por meio da ideologia do empreendedorismo, o capitalismo transforma as pessoas em empresárias de si mesmo, amplificando o individualismo e estabelecendo a lei da selva no âmbito das relações interpessoais.

Dessa forma, a pedagogia das competências, ou da exclusão, como caracteriza Saviani (2013), além de formar o indivíduo para a disputa do emprego formal, possibilitaria, também,

[...] transformá-lo em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão (SAVIANI, 2013, p. 431).

Tomando o princípio do “empreendedorismo solidário” como categoria de análise e comparando-a com a caracterização feita por Saviani (2013), cremos tratar-se de uma adaptação, feita pela Escola, da estratégia geral do sistema, que visa reduzir a pressão social por empregos formais, cada vez mais escassos, procurando desenvolver por meio da educação profissional, as competências de empreender negócios, de inserção autônoma no mercado de trabalho, como empresário de seu próprio interesse. O caráter selvagem e individualista dessa perspectiva é mitigado no PPP pelo adjetivo *solidário*. Passando a mensagem subliminar de que a adesão à lógica da pedagogia da exclusão, neste caso, se dá de forma consciente, sustentável, humana, *solidária*.

Outro aspecto que chama atenção, nesse ponto, é o fato de a Escola não explicitar qual filosofia é capaz de assegurar a formação para “Perceber-se como parte integrante da natureza, interagindo de forma a não degradá-la, buscando

superávit energético e de vida”. Tal explicitação é importante, uma vez que vivemos nos marcos do capitalismo contemporâneo. Este se configura como um sistema socialmente excludente, que age de forma predatória sobre os recursos naturais, e que, em sua reengenharia, articulou um novo projeto educativo de massa, como suporte da formação do cidadão produtivo nas condições de elevado desenvolvimento tecnológico.

E, ainda, reduziu enormemente o tempo de trabalho socialmente necessário à produção, elevando a taxa de desemprego estrutural a patamares nunca imaginados na história e acarretando, aos poucos empregados, a super exploração da mão de obra por meio da extração de mais-valor relativa. Nesse cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional servem de instrumento para especializar a força de trabalho, sendo voltadas para a construção, nos jovens, de competências baseadas,

[...] no princípio da adaptabilidade individual do sujeito às mudanças sócio-econômicas do capitalismo tardio. [...] Funda-se um novo profissionalismo: estar preparado para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas, para o subemprego ou para o trabalho autônomo. Em outras palavras, o novo profissionalismo é o desenvolvimento da empregabilidade (RAMOS, 2001, p. 284).

Em tais circunstâncias sociais de produção no *capitalismo tardio* descrito por Ramos (2001), são dadas aos trabalhadores, quando muito, condições de sobrevivência. Diante dessa realidade, o “superávit energético e de vida”, de que trata o PPP, torna-se intangível ao horizonte da classe trabalhadora. Basicamente porque “[...] o mercado de trabalho, nas economias ditas globalizadas, vem apresentando um aumento significativo do emprego precário, uma queda generalizada dos salários, um aumento do trabalho informal e uma crescente taxa de desemprego” (OLIVEIRA, 1999, p.76).

Diante da incerteza crescente decorrente dessa realidade econômica instável e da precarização do emprego, como trata a autora, desenvolveu-se a chamada *pedagogia da exclusão* ou das *competências*, voltada para tornar os indivíduos empregáveis, por meio de variados tipos de cursos.

1.2.6. Dimensão Social ou uma visão harmoniosa e positiva das relações sociais

Neste tópico é explicitada a compreensão da Escola referente ao homem e ao mundo do trabalho. Segundo tal compreensão, *uma educação eficaz contribui para a inserção bem-sucedida no mundo do trabalho* (p.2.).

O PPP explicita a ideia de Educação Profissional como intercessão entre o direito à educação e o direito ao trabalho, por meio da qual o cidadão adquire identidade *como um ser produtivo* (p.20). Portanto, os princípios e valores propostos para esta dimensão contemplam:

O homem como trabalhador

É um ser dotado de responsabilidades, compromissos e obrigações;
Tem o trabalho não apenas como um sustentáculo da vida, mas como uma fonte inspiradora de prazer;
Busca realizar-se naquilo que faz e prima pela perfeição daquilo que produz.

O homem como cidadão

É um ser reconhecedor das suas obrigações;
Conhece, reconhece e luta por seus direitos;
Compromete-se social, ambiental, cultural, econômica e politicamente com os rumos da sua comunidade, do seu município, do seu estado e de seu país;
É consciente de suas limitações e aberto a interagir com diferentes grupos pelo alcance e defesa de causas nobres comuns (*Ibidem*).

As concepções referentes ao *homem* e ao *mundo do trabalho*, expressas nos tópicos acima, foram abordadas no PPP, pela ótica harmoniosa e positiva das relações sociais no processo de produção das riquezas. Trata-se de um *homem* idealizado e não historicamente determinado e de um *mundo do trabalho* sem contradições. É preciso, pois, considerar que, se por um lado, o “homem se humaniza pelo trabalho” (DUARTE, 2012, p. 46), por outro, o autor chama atenção, para o fato de que, nas sociedades divididas em classes, mas, sobretudo, no capitalismo, o caráter do trabalho se altera.

Os estudos de Marx e Engels que “[...] analisaram a questão da divisão social do trabalho como a origem das múltiplas formas de alienação dos seres humanos perante os produtos de sua atividade. [...]” (DUARTE, 2012, p. 46 – 47) enfatizam que a produção de mais-valor é a fonte da reprodução do capital. Equivale à expropriação do trabalhador do resultado de seu trabalho, ou seja, trata-se da materialização da alienação que, para Marx (2010), configura-se da seguinte

maneira:

Primeiro, que o trabalho é *externo (äusserlich)* ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína seu espírito. (MARX, 2010, p. 82 – 83, *grifos do autor*).

A forma dramaticamente realista com que Marx (2010), descreve a alienação do trabalho na sociedade de classes, referindo-se, sobretudo, à moderna sociedade capitalista, não permite idealizar a *busca da dignidade pelo trabalho* no interior dessa sociedade. Tão pouco, permite tomá-lo *como uma fonte inspiradora de prazer*, sob tais relações de exploração.

Ao nosso entender, para o adequado tratamento da categoria trabalho, é preciso, pois, observar o elogio e a crítica que Marx (2010) fez nos Manuscritos Econômico-Filosóficos à Hegel e aos economistas clássicos, quanto à concepção destes, referente a essa questão:

Provisoriamente antecipamos apenas o seguinte: Hegel se coloca no ponto de vista dos modernos economistas nacionais. Ele apreende o *trabalho* como a *essência*, como a essência do homem que se confirma; ele vê somente o lado positivo do trabalho, não seu [lado]⁹ negativo. O trabalho é o *vir-a-ser para si (Fürsichwerden) do homem* no interior da *exteriorização* ou como homem *exteriorizado*. O trabalho que Hegel unicamente conhece e reconhece é o *abstratamente espiritual*. [...] (MARX, 2010, p. 123 – 124, *grifos do autor*).

O que enfatizamos nessa passagem de Marx (2010), é que a compreensão de Hegel e dos economistas, como o resultado *de seu próprio trabalho*, entendido como possível pela *ação conjunta dos homens, somente enquanto resultado da história*, representou um avanço teórico acerca da gênese humana, ou, como “primeiro ato histórico” (MARX; ENGEL, 2007, p. 33).

Por outro lado, o estabelecimento das sociedades de classe, resultantes dos acúmulos quantitativos e qualitativos da relação dos homens com a natureza e entre si, implicou na alteração nas relações de trabalho e no estabelecimento do trabalho

⁹ Acréscimos da tradução.

alienado. Por conseguinte, levou à desumanização, ao embrutecimento, a maioria da sociedade que tem seu trabalho – *sua essência humana* – expropriado.

Com base nisso, entendemos, pois, que a forma como a Escola aborda, em seu PPP, o trabalho, entendido como fator de *dignidade* e *como uma fonte inspiradora de prazer*, considera igualmente, apenas, o seu lado positivo. Dessa maneira, não se estabelece nenhuma conexão com as relações sociais e com as condições de vida dos trabalhadores submetidos ao trabalho alienado no capitalismo.

Decorrente dessa perspectiva positiva do trabalho, quando a Escola propugna formação dos educandos para a “transformação social”, não o faz em sentido revolucionário, mas conservador das atuais relações sociais de produção. Trata-se, nesse caso, de mudança como adaptação do trabalhador às formas assumidas pela produção capitalista na contemporaneidade, posto que, uma postura mudancista, em sentido progressista, pressupõe considerar os aspectos aqui destacados da análise feita por Marx (2007; 2010). Somado ao que afirma Engels (1994), segundo o qual a transformação revolucionária da sociedade e a libertação dos trabalhadores pressupõem a dissolução das relações sociais fundadas na propriedade privada dos meios de produção, pois,

A apropriação social dos meios de produção não só elimina os obstáculos artificiais hoje antepostos à produção, mas põe termo também ao desperdício e à devastação das forças produtivas e dos produtos, uma das consequências inevitáveis da produção atual e que alcança o seu ponto culminante durante as crises. Além disso, acabando-se com o parvo desperdício do luxo das classes dominantes e dos seus representantes políticos, será posta em circulação para a coletividade toda uma massa de meios de produção e de produtos. Pela primeira vez, surge agora, e *surge* de um modo efetivo, a possibilidade de assegurar a todos os membros da sociedade, através de um sistema de produção social, uma experiência que, além de satisfazer plenamente a cada dia mais abundantemente as suas necessidades materiais, lhes assegura o livre e completo desenvolvimento e exercício das suas capacidades físicas e intelectuais.

[...] É o salto da humanidade do reino da necessidade para o reino da liberdade (ENGELS, 1994, p. 64 – 65).

Só nesses termos, ou seja, da socialização dos meios de produção, é possível falar em dignificação do homem pelo trabalho.

Nesse sentido, e diante das condições de exploração do trabalho no

capitalismo, a dignidade, a inspiração e o prazer só se tornam possíveis nessa sociedade pelo “não-trabalho”, que se expressa politicamente por meio da defesa de redução da jornada de trabalho,

[...] pois a transformação do trabalho burguês (*labor*) em *poiésis* passaria inicialmente por essas bandeiras. Na verdade, nunca o trabalhador defendeu o não trabalho em sentido de ócio no sentido vulgar do termo, pois nunca recusou o trabalho e o progresso técnico dentro de uma delirante perspectiva de retorno ao passado bucólico. A *poiésis* é, afinal, a gigantesca obra da revolução, que visa relacionar a máquina com o homem universal e eliminar a separação entre trabalhadores das mãos e trabalhadores da inteligência (NOSELLA, 2012, p. 53, *destaques do autor*).

Consideramos, assim, que um projeto pedagógico comprometido com a transformação social, numa perspectiva humanizadora, passa pela busca da *poiésis* socialista, no sentido defendido por Nosella (2012). Isso pressupõe a articulação da dimensão social do homem a uma filosofia da educação que distinga adequadamente o conteúdo humanizador do trabalho de seu conteúdo embrutecedor.

No âmbito do tratamento dessas questões, ao se assumir uma postura de aparente neutralidade expressa por meio de um jogo de palavras que professa uma mudança, mas que se configura, em essência, em movimento adaptativo ou de aperfeiçoamento dos processos produtivos, entretanto, omitindo-se quanto às relações de exploração no capitalismo, o CEPT – “Roberval Cardoso” assume dessa forma, uma opção inequivocamente conservadora.

Em sentido oposto a essa opção, uma tomada de posição na esfera do Projeto Político Pedagógico da Escola, alinhada aos interesses dos proletários em luta pela superação da exploração de que é vítima, ou seja, que propugne a alteração na base das relações de produção capitalista, passa pela defesa da redução da jornada de trabalho. O que se configura na busca do que Nosella (2012) chama de *não-trabalho*, e que, segundo o autor, não pode ser tomado como “ócio em sentido vulgar do termo, pois nunca¹⁰ recusou o trabalho e o progresso técnico” (NOSELLA, 2012, p. 53).

Isso posto, a categoria não-trabalho deve ser entendida como *poiésis*, que

¹⁰ Nessa passagem Nosella (2012), refere-se a perspectiva do trabalhador frente ao trabalho.

visa relacionar a máquina com o homem universal e suprimir a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, constituindo-se, segundo o autor, na grande obra da revolução socialista. Diante disso trata-se de, no âmbito educativo,

[...] eleger como referencial básico a nova concepção de trabalho que a história desses dois últimos séculos pôs em tela, isto é, trabalho como *poiésis*. Consequentemente, a direção atual da luta política dos educadores passa intransigente defesa da redução cada vez maior das atividades estritamente necessárias para “regular o intercâmbio orgânico com a natureza”, isto é, as atividades pertencentes ao “reino da necessidade”. Nesse sentido, a mesma luta se dará em defesa da ampliação das atividades consideradas do “reino da liberdade” (NOSELLA, 2012, p. 53 – 54, *destaques do autor*).

Considerando, portanto, a perspectiva de Nossella (2012), um projeto educativo comprometido com a garantia da *dignidade, a inspiração e o prazer* dos trabalhadores deve assumir um compromisso político explícito, como o oposto do que propõe o PPP do CEPT “Roberval Cardoso”. Ou seja, deve se comprometer com a *poiésis* socialista e não com o *labor* capitalista. Entendemos que, quanto a essa questão política nodal, não cabem meio termo, meias palavras.

1.2.7. Dimensão Epistemológica: o *mediador* como antítese do professor

Nesta dimensão realça-se a forte ascendência exercida pelo pensamento de Paulo Freire sobre a concepção do CEPT- “Roberval Cardoso”, referente ao desenvolvimento da cognição e à apropriação do conhecimento. Influência essa que se expressa por meio das recorrentes citações ao autor, com o qual se busca fundamentar as ideias centrais desta parte do documento. Como por exemplo, a passagem onde se afirma: *a educação nada mais é do que uma teoria do conhecimento posta em prática*. (FREIRE *apud* ACRE, 2015, p.21).

Com essa citação, a Escola procura enfatizar que a perspectiva que o educador tem do conhecimento reflete-se em sua prática pedagógica, justificando a necessidade de um posicionamento institucional fundamentado sobre a dimensão epistemológica do trabalho docente.

Outro destaque presente nesta dimensão é a relação ensino – aprendizagem centrada no sujeito, para quem a ação tem papel determinante na apropriação do

conhecimento. Para a Escola, *é agindo que educandos se confrontam com a necessidade de aprender e constroem conhecimento (ibidem, p. 22)*. Essa perspectiva vai ao encontro da ideia freiriana, trazida à tona por meio da visão de aprendizagem, segundo a qual *o educando aprende a partir da sua realidade, através da problematização, não mais como no modelo tradicional de educação, denominada educação bancária (Ibidem, p. 22)*.

O que a Escola evidencia, por meio de seu Projeto Político Pedagógico, é a oposição à concepção de educação tradicional, cujo processo educativo centra-se na figura do professor. Para expressar essa negação, o CEPT, proclama em seu PPP, a “morte do professor” ao afirmar: *não há mais lugar para a pessoa do professor como o único que detém o saber (Ibidem, p. 22)*, pensamento que se mostrou hegemônico na Escola.

Entretanto, nesse aspecto, a ausência da devida contextualização da crítica que Paulo Freire dirige à escola e ao professor tradicionais, cujos processos pedagógicos são caracterizados pela passividade dos alunos, transmissão de conteúdos e memorização, centrados na figura do professor, levou à obliteração do verdadeiro sentido da análise freiriana. Por isso, não se percebe que Freire nega tão somente a *postura tradicional* do professor, mas em nenhuma de suas obras desconhece a necessidade da existência da figura do professor no processo pedagógico, o que ele propõe é uma outra postura docente, para quem

[...] o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente *não apenas ensinar os conteúdos* mas também *ensinar a pensar certo*. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um *professor crítico* se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador (FREIRE, 1996, 26 -27, *grifos nossos*).

Como se vê, Freire (1996) não só admite a necessidade do *professor*, como advoga que sua missão é a de *ensinar a pensar*, mais que isso, a *pensar certo*. Contudo, o que o autor indica é que o professor deve assumir uma postura *crítica*, para isso, além dos conteúdos, deve ensinar também a *pensar*. Ao invés disso, a Escola tomou a crítica freiriana ao *professor tradicional* como negação do professor mesmo, razão pela qual, o CEPT- “Roberval Cardosos”, decidiu “aboli-lo” dos seus quadros, substituindo-o pelo “mediador da aprendizagem”, ou simplesmente

“mediador”, entendido como antítese do professor.

O entendimento que tivemos ao analisar essa passagem é de que, ao se adotar a categoria “mediador” no PPP, a intenção foi a de expressar a ideia de *motivador, de orientador, problematizador dos processos de construção do conhecimento dos educandos* (p. 22), como se esses procedimentos não pudessem, nunca, em hipótese alguma, ser realizado pelo professor, somente por um *mediador*. Quanto a essa questão, para que se atinja uma concepção justa e progressista de educação, seria adequado considerar o que nos diz Saviani (2014):

A categoria de *mediação* é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde professor e aluno se encontram inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos elementos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização) dispor de elementos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2014, p. 9).

Aqui, Saviani (2014) retoma o que já dissera em *Escola e Democracia* (obra em que lançou os princípios da pedagogia histórico-crítica), quanto às diferentes posições que ocupam professores e alunos na prática educativa, ocasião em que expressa essa ideia da seguinte maneira:

E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão do aluno é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese porém é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, se não de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por

mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que *participam* (SAVIANI, 1991, p. 80).

Sendo assim, quem realiza a mediação entre o nível de consciência sincrética dos alunos e uma sintética e científica, articulando-a às necessidades da prática social, é o professor, essa é sua tarefa precípua. Todavia, para que possa exercer suas funções de forma justa e adequada, o professor necessita de uma base teórico-científica sólida, que deve se dar em cursos de licenciatura de longa duração oferecidos por instituições de ensino superior.

Entendemos que negar a figura do professor constitui-se na negação da técnica e da ciência, que envolve a atividade educativa em sua forma escolar. Significa optar pelo autodidatismo ou por profissionais com uma formação rasa, em detrimento da formação científica acadêmica.

1.2.8. Dimensão Didático-Pedagógica: a justaposição das teorias de Piaget e Vigotsky

Nessa parte, o documento enfatiza que *a escola é um espaço significativo de aprendizagem a partir de teorias construtivista e sócio-interacionista*. (p. 22). Daí, deduz-se uma justaposição das teses de Piaget e Vygotsky respectivamente, não podendo, quanto a isso, serem feitas análises mais profundas, pois o documento não deixa claro como os pressupostos construtivista e sócio-interacionistas devem ser tratados no processo educativo.

Entretanto, cremos que essa mistura de pontos de vistas diferentes como se fossem complementares e convergentes, expressa no PPP, decorre de uma apropriação acrítica dos PCN, que segundo Duarte (2004) amalgama uma miscelânea de concepções e tendências distintas, e muitas delas contrárias entre si, organizadas num texto que “surfa” entre as polêmicas e contradições. Esse hibridismo teórico é decorrente de uma estratégia ideológica que vem sendo propagada por teóricos pós-críticos, a partir do recrudescimento, no Brasil, da ideologia neoliberal, na qual uma de suas manifestações ao defender,

[...]a necessidade de o construtivismo piagetiano ser complementado pela valorização das interações intersubjetivas, mediadas por elementos culturais como a linguagem. Segundo esses intérpretes essa seria a contribuição específica da teoria vigotskiana ao construtivismo. Por outro lado, o interacionismo de Vigotski deveria ser complementado pela defesa do caráter ativo, operativo e construtivista do processo de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, defesa essa que seria o ponto forte do construtivismo piagetiano. [...] Fixados esses pontos, nossa interpretação é a de que a estratégia ideológica anteriormente caracterizada e que vem sendo largamente difundida visa construir um ambiente de diluição dos antagonismos filosóficos, políticos, ideológicos, criando uma atitude pragmatista na qual o confronto entre teorias e autores é desvalorizado, facilitando, assim, a aceitação consensual e acrítica de propostas educacionais adequadas aos interesses do capitalismo contemporâneo, interesses esses traduzidos pelos ideários neoliberais e pós-moderno (DUARTE, 2004, P. 112 - 113).

Duarte (2004), desconstrói o falso consenso em torno do ecletismo teórico no caso das interpretações das teorias de Piaget e Vygotsky, presentes no pensamento pedagógico brasileiro difundido nos últimos vinte anos, por meio dos documentos oficiais, como verdades incontestes, acima de qualquer juízo de valor.

Esse pensamento configura-se como expressão da lógica pragmática organizada por meio da justaposição daquilo que cada corrente educacional tem de *melhor*, fugindo da polêmica e dos elementos divergentes entre elas.

Apesar da apreciação de Duarte (2004) ser dirigida às correntes e teorias pedagógicas difundidas em âmbito nacional, alcança com impressionante precisão os fundamentos filosóficos e políticos que subsidiam o PPP do CEPT “Roberval Cardoso”. Por isso, a análise destacada acima é imprescindível para uma leitura crítica, não só do documento que fundamenta a prática docente na Escola, mas, também, das diretrizes educacionais em curso no país e no estado.

1.2.9. Organização Curricular: hegemonia do paradigma das competências

O Centro de Educação Profissional e Tecnológica – “Roberval Cardoso” adota uma organização curricular fundamentada em competências, seguindo o que prescrevem os Referenciais Curriculares Nacionais do MEC (BRASIL, 2000).

Nesse enfoque curricular adotado pelo CEPT, o processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se pela *transferência da ênfase dos conteúdos para o*

desenvolvimento de competências (p. 24). Perspectiva essa alinhada com a política de reforma educacional desenvolvida no Brasil pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1998), sobretudo no que diz respeito à etapa final da educação básica.

O princípio que estrutura o conceito de competência que fundamenta a referida reforma nacional, à qual está vinculada a organização curricular do CEPT “Roberval Cardoso”, está expresso na Resolução Nº 4 de 1999 do Conselho Nacional de Educação – CNE. A Resolução define competência como sendo a “capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desenvolvimento eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL. CEB/CNE, Resolução nº 4/99, artigo 6º). Esta noção de competência, assim como todo o texto da referida Resolução, procura traduzir para a realidade educacional brasileira as demandas formativas decorrentes da reestruturação do padrão capitalista de produção em curso no mundo no final do século XX.

A pedagogia das competências, que orientam a referida reforma educacional, procura atualizar a crença na contribuição da educação no processo econômico-produtivo. Crença essa que se constitui na característica fundamental da teoria do capital humano, estruturada no pós Segunda Guerra Mundial, como aspecto particular das teorias do desenvolvimento. Frigotto (1999) a define da seguinte forma:

A ideia-chave é de que um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. (FRIGOTTO, 1999, p. 41)

Segundo o autor, essa teoria passou a ser disseminada por toda periferia do mundo capitalista, como solução para as desigualdades regionais e entre os indivíduos, por meio de organismos como (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF). Tais organismos difundem a ideia de que, por meio da educação, se

poderia operar um desenvolvimento harmonioso do capitalismo. Contudo, essas crenças, gestadas no período de pleno vigor do estado keynesiano de bem-estar social, tiveram que ser atualizadas. Isso devido ao seu esgotamento, resultante da reestruturação produtiva, da reconfiguração da geopolítica mundial, do advento da hegemonia no plano econômico-político e do neoliberalismo. Assim, incorporou ao seu escopo novos conceitos, tais como:

globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalhador” – são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial. (FRIGOTTO, 1999, p. 144)

Essas categorias apresentadas por Frigotto (1999) são amplamente utilizadas como elemento rejuvenescedor da teoria do capital humana, com o qual se procura suavizar a brutalidade com que a alienação do trabalho se opera na contemporaneidade neoliberal.

No âmbito da educação brasileira, uma de suas faces dessa teoria revela-se por meio da Resolução 04/99 do Conselho Nacional de Educação, que institui o currículo por competências.

Diante da crise do modelo fordista de regulação econômico-social, da revolução tecnológica que amplifica o tempo de trabalho socialmente desnecessário, dispensa trabalho vivo, torna volátil as funções e postos de trabalho, a nova teoria do capital humano está voltada não mais para a realidade de um mercado de trabalho em expansão, como no período de hegemonia do projeto econômico keynesiano, mas para uma empregabilidade cada vez mais restrita.

Nesse cenário, “[...] o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o cesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade (SAVIANI, 2013, p. 430). É, pois, nessa perspectiva educativa que o CEPT “Roberval Cardoso” ancora seu projeto pedagógico, que pode ser constatado no tópico *Organização Curricular*, no qual a categoria competência é definida como sendo:

ações e operações mentais articulam os conhecimentos (o saber, as

informações articuladas operatoriamente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o saber fazer elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os valores e atitudes (o saber ser, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional.(op. cit., p. 24)

Evidencia-se, portanto, a influência exercida no PPP da Escola pelo Relatório Delors¹¹, segundo o qual, “a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (DELORS, 2010, p.31). Tais pressupostos foram a base da reforma educacional brasileira decorrida nos anos 90 do século passado e que aparecem, reproduzidos no documento diretivo da Escola.

Diante do exposto, entendemos que, ao adotar o neologismo *florestania* em sua dimensão filosófica, a Escola procura vincular-se ao ideário presente nas lutas populares do Acre. Contudo, esse intento é negado ao se assumir a pedagogia das competências nos termos expressos pela política oficial do MEC. Esta se configura na reedição rejuvenescida da teoria do capital humano, como mecanismo que visa aprofundar a expropriação dos trabalhadores, aumentar a exclusão. Portanto, representa a negação da condição de gozo de direitos políticos, sociais, econômicos e culturais, em todos os âmbitos da vida.

1.2.10. O corpo discente: distribuição da matrícula e organização dos estudantes

Na atualidade, o CEPT “Roberval Cardoso” funciona de segunda a sexta, desenvolvendo os cursos: Técnico em Agropecuária, Técnico em Agroecologia, Técnico em Agroindústria e Técnico em Floresta. Cada um oferece trinta vagas, totalizando cento e vinte matrículas disponibilizadas à comunidade.

Ainda nos primeiros contatos com a Escola, a coordenação pedagógica nos forneceu as seguintes informações:

Os cursos e a periodicidade em que são oferecidos estão subordinados à

¹¹ Economista francês, ex-funcionário do “Banque de France” Jaques Delors – Presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, instituída pela UNESCO. Em 1996, ao final dos seus trabalhos, editou um relatório intitulado “Educação um tesouro a descobrir” (DELORS, 2010)

existência de financiamento dos Governos Federal e Estadual. No momento da realização dessa pesquisa, dois programas federais financiam os quatro cursos em funcionamento:

- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA- financia o curso Técnico de Agroindústria, com duração de catorze meses;
- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC- custeia o funcionamento dos Cursos Técnico em Florestas, Técnico em Agroecologia e Técnico em Agropecuária. Esses cursos têm duração de dezoito meses.

Estes cursos tiveram início em setembro de 2015, no caso daqueles financiados pelo PRONATEC, concluídos em julho de 2017. Ao tempo em que o custeado pelo PRONERA iniciou suas atividades em novembro de 2015, encerrando-se em maio deste 2017.

Considerando o conjunto das matrículas, a Escola registra uma taxa global de abandono de 24,16%, totalizando 29 estudantes que desistiram de seus cursos, distribuídos da seguinte forma: 6 desistências em Técnico em Floresta, 11 em Técnico em Agroecologia, 3 em Técnico em Agroindústria e 9 em Técnico em Floresta.

Em comparação com os demais cursos, o Técnico em Agroindústria registra o mais baixo índice de evasão, o que está associado ao fato deste ser o único que funciona em regime de internato, assegurando imersão e foco nos estudos, além de proporcionar economia nos custos de deslocamento, restritos aos períodos de recesso escolar. Ainda que a Escola ofereça transporte gratuito no trajeto ida e volta ao Centro de Rio Branco, o deslocamento diário no itinerário centro – bairros – centro e às comunidades rurais fica a cargo de cada educando, tornando-se pesadamente oneroso para os jovens que, em sua maioria, são oriundos de comunidades carentes.

Outro fator a ser considerado é que os cursos mantidos pelo PRONATEC funcionam em regime concomitante com o ensino médio, o que, em alguns casos, implica mais custos de deslocamento. Além dos 27 internos do Curso de Agroindústria, o CEPT Roberval Cardoso atende, no internato, outros sete educandos de diferentes cursos, por residirem em regiões de difícil acesso.

Quanto à organização estudantil, não há registro de grêmios ou entidades

correlatas, as únicas representações discentes na escola são os líderes de turma, eleitos em cada curso, que compõem o Comitê Deliberativo e o Conselho Consultivo, órgãos diretivos da Escola.

1.2.11. A Estrutura física da Escola

O Centro de Educação Profissional e Tecnológica “Roberval Cardoso” constitui-se de 400 hectares, compostos, em grande parte, de florestas primárias e secundárias, em vários estágios de sucessão, além de campos, igarapés e açudes, com rica fauna e flora. Sua estrutura física, com área construída de aproximada de 6.287 m², compreende espaços administrativos, salas de ensino-aprendizagem, Centro de Informações - CI (biblioteca, videoteca, etc.), laboratórios, agroindústria, alojamentos, refeitório, cozinha, oficinas e espaços didáticos temáticos que envolvem a produção.

Esse espaço abrigou dois projetos de formação para o trabalho. No período de 1982 a 1998, a Escola Agrotécnica Roberval Cardoso, e de 2001 a 2011 o Centro de Educação Profissional Escola da Floresta “Roberval Cardoso”. O Instituto Dom Moacyr está promovendo a revisão do Projeto Político Pedagógico da unidade educativa, que passou a denominar-se Centro de Educação Profissional e Tecnológica “Roberval Cardoso” – CEPT- “Roberval Cardoso”.

Essa alteração na nomenclatura obedece às diretivas da Lei Estadual Nº 2.563, de 13 de julho de 2012, que altera a estrutura do IDM e substituiu a designação “Escola da Floresta” por “e Tecnológica”, procurando adequá-la à nomenclatura prevista na Lei Federal Nº 11.741, de julho de 2008. Desde então, passou a denominar-se Centro de Educação Profissional e Tecnológica “Roberval Cardoso”, ou CEPT “Roberval Cardoso”, como é mais conhecido na atualidade. Ainda que permaneça no imaginário de muitos o nome “Escola da Floresta”, muito usado pelo povo em geral por mais de dez anos.

1.3 O objeto da pesquisa e a produção existente

O problema do qual parte nossa investigação é: *Qual a perspectiva da categoria trabalho presente na prática pedagógica dos professores do Centro de*

Educação Profissional e Tecnológica “Roberval Cardoso”?

Em decorrência desse problema, definimos como objeto: a categoria trabalho e a prática docente dos professores do Centro de Educação Profissional e Tecnológica - “Roberval Cardoso”.

Tal objeto foi estabelecido tendo como referência o conceito marxista de trabalho, entendido como ação humana de transformação da natureza para prover as condições materiais de sua existência, pois para Marx:

O primeiro pressuposto de toda existência humana e também, portanto, de toda história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de “fazer história”. Mas para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que até hoje, assim como há milênios, tem que ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX; ENGELS, 2007, p. 32 – 33)

Esta compreensão de Marx e Engels (2007) implica entender o trabalho como o ato histórico que assegura a produção e reprodução da vida material humana. Em *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, Engels explicita, já na primeira frase, a concepção dele e de Marx quanto ao caráter e à importância do trabalho para a constituição humana:

Toda riqueza provém do trabalho, asseguram os economistas. E assim o é na realidade: a natureza proporciona os materiais que o trabalho transforma em riqueza. Mas o trabalho é muito mais do que isso: é o fundamento da vida humana. Podemos até afirmar que, sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 1990, p. 19).

Essa compreensão de Engels (1990) entendida como ontológica à constituição humana, é a gênese da cultura, ciência e tecnologia. Estas, por sua vez, constituem-se em fundamentos do processo educativo. Esse aspecto da teoria de Marx e Engels, em articulação com a educação, foi o parâmetro de análise da percepção dos docentes do CEPT - “Roberval Cardos” sobre ao conceito de trabalho. Assim como os seus desdobramentos na prática educativa, procurando

identificar os elementos convergentes e divergentes entre o referencial adotado pela Proposta Pedagógica da Escola e a perspectiva dos professores.

Além dos textos clássicos do marxismo, foi analisada, também, a contemporânea produção científica brasileira na qual o objeto de estudo está centrado na referida temática. É o que apresentaremos a seguir.

1.4. A articulação trabalho, cultura, ciência, tecnologia e educação em algumas produções científicas brasileiras

Para a efetivação do presente estudo, procedemos com o levantamento da produção acadêmica nos últimos dez anos, procurando identificar elementos nesses trabalhos científicos que apresentassem subsidiar nossa pesquisa. Notadamente, no que se refere à significação da categoria trabalho e sua relação com a prática docente, tendo como referência o legado marxista neste campo de estudo.

Nas últimas duas décadas, as alterações que se processaram na base econômica do capitalismo e suas conseqüentes repercussões para o campo educacional reacenderam os estudos sobre a relação trabalho e educação, sobretudo, a partir dos anos 1990 com as reformas neoliberais.

Para a realização deste estudo, analisamos os trabalhos acadêmicos publicados no período de 2000 até 2016. Para tanto, servimo-nos do banco de dados da plataforma Capes¹², de onde foram selecionadas duas teses e sete dissertações. Também foram consultados os anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd¹³, grupo de trabalho número nove, *Trabalho e Educação*, do qual foram destacados para o estudo dez artigos científicos.

A exposição da síntese desse estudo seguirá a seguinte ordem: primeiro as teses, seguidas das dissertações e por fim, os artigos científicos. Procuraremos enfatizar o objeto de análise de cada trabalho, as principais conclusões seguidos de um breve comentário nosso.

¹² <http://www.capes.org.br/>

¹³ <http://www.anped.org.br/>

1.4.1 As teses

A primeira Tese analisada foi a de Fabiana Mongeli Peneireiro, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Esse trabalho por ser o primeiro trabalho de maior envergadura sobre a experiência de reestruturação da educação profissional no Acre e por trazer a história da implantação do currículo por competências na educação profissional no Estado. Além desses aspectos, a referida tese nos auxiliou a compreensão as principais categorias adotadas na Escola “Roberval Cardoso”.

A pesquisa teve como objeto de investigação “o processo vivido pelas pessoas envolvidas no curso técnico agroflorestal, das duas primeiras turmas formadas, no período de 2005 a 2008” (PENEIREIRO, 2013, p. 28), do Centro de Educação Profissional Roberval Cardoso, ou “Escola da Floresta”. O objetivo geral estabelecido para esse trabalho foi: “Saber sobre como educar na contemporaneidade, em um mundo em que urgem pessoas que vivam a sustentabilidade, a solidariedade, o cuidado com o planeta” (PENEIREIRO, 2013, p. 76).

Dessa Tese, destacamos dois elementos, por serem os mais significativos para nosso estudo e com os quais dialogaremos, a saber:

1. [...] na implementação desse processo de formação profissional (e de cidadãos, ou melhor, “florestãos”, para ser coerente com o conceito de florestania) foi compor e executar um currículo por competências, que é complexo, utilizando metodologias pedagógicas transformadoras, geradoras de autonomia, não adestradora (PENEIREIRO, 2013, p. 480).

Peneireiro (2013), ao falar da complexidade em se utilizar metodologias pedagógicas transformadoras em currículo por competência, incorpora a linguagem neotecnista trazida pelos documentos oficiais do Ministério da Educação em relação ao ensino técnico. Diante disso, a reforma da educação profissional levada a efeito pelo MEC na década de 1990 preconiza a adoção de novos princípios, compatíveis com a reestruturação produtiva em curso.

A principal característica dessa reestruturação reside na superação de padrões produtivos rijos pelos de base flexíveis, implicando um novo perfil profissional, adaptado às mudanças na produção operadas em escala de tempo

cada vez menor. Mas, principalmente, que esteja ajustado às incertezas decorrentes do novo paradigma. Razão pela qual os Referenciais Curriculares para a Educação Profissional do MEC propõem formar “a pessoa que aprende como sujeito ativo, pensante, autônomo, protagonista do processo – transformam-se em urgências contemporâneas reais e concretas” (BRASIL, 2000, p. 10).

De fato, a perspectiva da reforma educacional empreendida pelo MEC é transformadora, entretanto, trata-se de uma transformação conservadora, uma vez que, sua essência é adaptativa. Não se trata de uma transformação radical, que pretenda a emancipação humana ou a superação da alienação do trabalho produtivo.

Peneireiro (2013) apoia-se no discurso oficial, marcadamente neoliberal, para expressar sua preocupação em materializar um currículo por competências que, ao mesmo tempo, desenvolva metodologias transformadoras. E recorre a Moacir Gadotti (2008), educador do campo progressista, para definir educação transformadora como prática de libertação, portanto, numa perspectiva contra hegemônica, revelando ambiguidade teórico-metodológica.

Levando-se em conta esse aspecto, adquire centralidade o monismo metodológico de que trata Frigotto (2012c), ao se referir à saudável ortodoxia metodológica como mecanismo de proteção contra o ecletismo tão presente nas ciências sociais, sobretudo na educação. Entretanto, frisamos que monismo e ortodoxia, a que o autor se refere, nada têm a ver com dogmatismo ou análise linear. Ao contrário, trata-se de disciplina metodológica e rigor científico que conduzem a coerência na interpretação da realidade, evitando-se:

A concepção do “pluralismo formal” e do ecletismo consubstanciado no senso comum, na crença de que a “verdade” resulta de um mosaico montado pela junção de diferentes posturas, ideológicas, perspectivas metodológicas [...] (FRIGOTTO, 2012c, p. 171).

A nosso ver, esse ecletismo de que trata Frigotto (2012c) e que aparece na tese de Peneireiro é um aspecto marcante no PPP do CEPT - “Roberval Cardoso” – por meio da justa posição de concepções pedagógicas opostas.

O segundo elemento de destaque da Tese de Peneireiro diz respeito à centralidade da diretividade nos processos educativos, “Já que educação é, inerentemente, por sua própria natureza, complexa, a atenção reflexiva permanente,

em todo o processo, *guiada pela intencionalidade*, é a chave para o desenrolar de um processo responsável, coerente e promissor” (PENEIREIRO, 2013, p.479, *grifo nosso*). Aqui, a autora afasta-se da concepção neoescolanovista, fundada no lema “aprender a aprender”, criticada por Duarte (2004) segundo o qual, para essa perspectiva educativa “[...] é mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente” (DUARTE, 2004, p.35), como se um processo de aprendizado fosse incompatível como o outro.

Os defensores desse ponto de vista, objeto da crítica de Duarte (2004), não compreendem que o processo de aprendizagem envolve tanto a dimensão individual quanto a social. Esse aparente respeito às capacidades pré-existentes nos alunos representa, “[...] na realidade, renuncia a educar, a formar o homem segundo um plano humano [...]” (MANACORDA, 2008, p. 86). Renúncia essa que degenera em negação da função docente, substituindo o professor pela imprecisa e indefinida figura do *mediador da aprendizagem*, do *facilitador da aprendizagem*, cuja função é servir ao educando nas suas necessidades pessoais de aprendizagem que, efetivamente, devem estar centradas no aluno.

Todavia, essa perspectiva que destacamos aqui, segundo a qual o processo pedagógico deva ser *guiado pela intencionalidade*, não representa uma convicção da autora, pois mais adiante ela troca a intencionalidade pela não diretividade, ao propor “uma abordagem pedagógica que considera: i) o educador como educando, e o educando como educador” (PENEIREIRO, 2013, p. 610 – 611). A questão posta dessa forma soa como um freirianismo caricato, pois remete a uma inversão de papéis na relação ensino-aprendizado, que, definitivamente, não está presente nas teses de Paulo Freire.

Ainda que a fenomenologia freiriana não seja nosso referencial teórico, nos vemos, neste caso e a bem da verdade, impelidos a fazermos um reparo. Quando Freire em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* afirma que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996, p. 23), ele não quer defender, de forma alguma, inversão de papéis no ato pedagógico.

Ao contrário, trata-se de uma demarcação de campo com a pedagogia tradicional, denominada por Freire de “educação bancária”, enfatizando que a relação professor-aluno não é unidirecional, que há troca de saberes. Ao afirmar

isso, o autor não desconhece e nem nega que há um ato de ensinar, e mais, que este é prerrogativa do professor, não do aluno. Por sinal, a referida obra é toda ela dedicada ao ato de ensinar sob a condução do professor.

Essas concepções que verificamos na Tese de Penereiro (2013) encontramos também no PPP do CEPT – “Roberval Cardoso”.

A outra tese que nos chamou atenção foi a de autoria de Aluísio Pampolha Bevilaqua, intitulada “A crise orgânica do capital: o valor, a ciência e a educação” de 2015, apresentada como pré-requisito para obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-graduação em educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

O objetivo geral da referida pesquisa é

Demonstrar a crise orgânica do capital resultante da erosão de seu paradigma de mensuração – o tempo de trabalho socialmente necessário – que se tornou estreito para mensurar adequadamente o valor e a riqueza social da ciência e da Educação incorporadas cada vez mais ao processo de produção como aplicação tecnológica sobre o trabalho (BEVILAQUA, 2015, p.26)

A partir dos resultados dessa investigação Bevilaqua (2015), propõe “a formação de um núcleo estratégico de pensamento pedagógico que acompanhe a crise de paradigma de valor e desenvolva uma proposta pedagógica para a educação futura assentada num novo paradigma” (BEVILAQUA, 2015, p.26).

Quanto a essa questão, acreditamos que o novo paradigma de educação a que Bevilaqua refere-se, estão postos nos princípios da politecnia e escola unitária do trabalho, na acepção definida por Gramsci (2004):

Por isso, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudo universitário), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma do indivíduo, deve ser uma escola criadora. (GRAMSCI, 2004, p. 39).

Por *escola criadora*, Ramos (2001) entende que seja “uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um programa pré-determinado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo” (RAMOS, 2001, p. 299). Nesse sentido, a *escola criadora* é uma escola viva e constitui-se no fundamento que se sintetiza na escola unitária.

Com base no que Gramsci (2004) diz, trata-se da *última fase* ou *fase decisiva* da escola unitária. Saviani (2007) interpreta como o correspondente ensino médio (etapa final da educação básica no Brasil instituída pela Lei 9394/96), que deve estar estruturado de forma a “[...] propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas na produção, e não mero adestramento em técnicas produtivas” (SAVIANI, 2007, p. 161). É, pois, uma formação que excede a mera especialização para satisfação das demandas de formação profissional colocadas pelo mercado, mas que forme politécnicos.

Para o autor, a politecnicidade significa “[...]especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (SAVIANI, 2007, p. 161). Ou seja, nessa perspectiva, o elemento central da organização do ensino médio deverá ater-se à diversidade de processos e técnicas produtivas. Na conclusão de seu texto *História, trabalho e educação: comentários sobre as controvérsias internas ao campo marxista*, Saviani (2015) enfatiza que sua visão referente ao caráter do ensino médio

[...] está em perfeita sintonia com a visão de Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Além disso, a referida proposta decorre da pedagogia histórico-crítica, uma teoria da educação elaborada diretamente a partir da concepção de conhecimento tal como explicitada por Marx no “Método da economia política” (SAVIANI, 2015, p. 181).

Tal afirmação de Saviani (2015) deu-se num contexto de demarcação de posição frente às leituras e interpretações distorcidas da pedagogia histórico-crítica com as quais polemizou, reafirmando os fundamentos marxianos de sua teoria.

O ensino médio deve, portanto, desenvolver nos jovens pertencentes à classe do proletariado as capacidades de “atuar praticamente e de trabalhar intelectualmente” (KUENZER, 2000, p. 44). Entendemos que Kuenzer (2000) ao defender essa posição converge com os mesmos pressupostos de Saviani (2007) e de Machado (1991), que ao defender os princípios da politécnica afirma:

Portanto, no ensino politécnico, não é suficiente apenas um domínio das técnicas; faz-se necessário dominá-las a um nível intelectual. Além da iniciação no manejo das ferramentas básicas utilizadas nas diversas atividades do trabalho, é fundamental permitir à criança e ao jovem o acesso aos conhecimentos necessários à compreensão científica do objeto em estudo, seja ele uma máquina, um fenômeno da natureza ou uma relação socialmente produzida (MACHADO, 1991, p. 129).

A partir do trecho destacado acima, entendemos que Machado (1991) atribui à politecnia um sentido de formação que assegure um nível de reflexão e abstração sobre as tecnologias aplicadas aos processos produtivos, indo além da perspectiva da educação liberal centrada na teoria do capital humano, preocupada apenas com aplicação imediata da força de trabalho no contexto das novas tecnologias. Em oposição a essa visão limitada e limitadora da formação humana, a autora defende que a educação politécnica enfatiza a formação intelectual do trabalhador sem abrir mão da qualificação para o trabalho.

A essa posição soma-se, ainda, Frigotto (1999), que resgata o conceito de escola unitária a partir dos fundamentos Marx, Engels e Gramsci:

[...] formação omnilateral e/ou politécnica, tecnológica-industrial produzidas no interior da concepção de homem e do processo de “emancipação humana” em Marx e Engels e posteriormente em Gramsci, que surge na década de 80 no pensamento educacional brasileiro, sustenta-se na mesma materialidade histórico-social das relações sociais de produção e relações políticas de onde emergem os conceitos de polivalências, policognição, multi-habilitação, formação abstrata, tão caros aos *homens de negócio*, e, ao mesmo tempo, demarcam uma perspectiva ético-política de formação humana numa direção que lhes é antagônica, e que interessa às classes trabalhadoras (FRIGOTTO, 1999, p. 171 – 172, *grifos do autor*).

Nesse trecho, Frigotto (1999) destaca a relação de unidade e luta no seio da sociedade brasileira no contexto de relações sociais de produção baseadas na alienação do trabalho, de onde emergem ideologias que procuram legitimar tais relações de exploração e dominação. No caso da educação, tais ideologias expressam-se por meio dos conceitos de *polivalências*, *policognição*, *multi-habilitação* e *formação abstrata*, contrários à perspectiva educativa omnilateral vinculada organicamente aos interesses de classes dos trabalhadores.

Apoiamo-nos, pois, em Gramsci (2004), Ramos (2001), Saviani (2007), (2015), Kuenzer (2000), Machado (1991) e Frigotto (1999), para apresentar uma pequena amostra de uma rica produção teórica internacional e nacional para demonstrar que *uma proposta pedagógica para a educação futura assentada num novo paradigma* como propõe Bevilaqua (2015), já está estruturada. Contudo, tais princípios são ainda pouco compreendidos e divulgados pela maioria dos educadores brasileiros. Nesse sentido, tem validade a proposta do autor de *formação de um núcleo estratégico de pensamento pedagógico*, não para propor uma proposta pedagógica, mas para desenvolver e popularizar a que já existe.

1.4.2. Dissertações

Neste tópico, analisamos dissertações publicadas no banco de teses da Capes no período compreendido entre 2007 e 2016, procurando identificar elementos de proximidade e distanciamento com nosso objeto de estudo, que pudessem subsidiar o presente trabalho dissertativo. A primeira Dissertação estudada foi a de Carolina de Roig Catini, intitulada *Trabalho docente, capital e Estado: crítica de interpretações sobre o magistério no Brasil*, de 2008, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Esta Dissertação nos auxiliou na compreensão do trabalho docente como inerente ao professor como profissão e nos chamou atenção, particularmente, a ênfase dada por Catini (2008), a partir de uma análise marxiana, à constatação de que a produção teórica sobre o trabalho docente no Brasil não responde às necessidades de sua compreensão. Para a autora, “este tema é tratado de maneira fragmentária na maioria das produções científicas a este respeito” (CATINI, 2008, p. 144). Fato por nós também evidenciado em nossa investigação, que nos leva a crer que tal fragmentação se explica em função dos diversos autores partirem de perspectivas metodológicas diferentes e em muitos casos divergentes. Muitos optam pelo sincretismo e detendo-se em aspectos isolados do problema sem a necessária articulação com o todo.

Por sua vez, Tiago Nilo, em seu trabalho dissertativo de 2010, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, procura refletir sobre a atividade trabalho, sobre a relevância deste exercício

para os seres humanos, sobre seu significado e suas manifestações fenomênicas. Para tanto, Nilo situa seus estudos no âmbito da polêmica trazida por Hannah Arendt, quanto às imprecisões do conceito de trabalho em Marx. Segundo a Dissertação, a compreensão de Arendt exposta em sua obra *A condição humana*, de 1958, parte do pressuposto de que “não somente Marx, mas, vários teóricos modernos, confundiram trabalho (labor) com fabricação (work)” (NILO, 2010, p. 138).

A pesquisa de Nilo (2010) fornece-nos importantes indicações na obra marxiana, no que concerne ao trato desta importante categoria. Entretanto, suas reflexões circunscrevem-se ao âmbito da antropologia e da política, não adentrando nas conexões existentes entre trabalho e educação, mais precisamente, sobre a interface entre trabalho como categoria ontológica da constituição humana e a atividade docente.

Douglas Ferreira de Paula (2007), com a Dissertação intitulada *A união do ensino com o trabalho produtivo: a educação em Marx e Engels*, apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, expõe os resultados de sua pesquisa sobre os conceitos e categorias fundamentais do pensamento de Marx e Engels. Buscou articulá-los às teses políticas e pedagógicas, explicitando quais seriam, de seu ponto de vista, “as categorias fundamentais do pensamento marxistas” (PAULA, 2007, p.10), com as quais procura compreender a lógica interna, a divisão social e técnica do trabalho.

A Dissertação de Paula (2007) sobre a união do ensino com o trabalho produtivo, a partir dos escritos de Marx e Engels, trouxe-nos uma rica referência sobre os pressupostos educacionais nas obras dos dois autores, que em muito auxiliaram a realização de nossa investigação. Constitui-se, no nosso entender, texto de elevado alcance teórico.

Outra Dissertação que nos chamou atenção foi a de Leonardo Melo Lins, o trabalho intitulado *Educação e Economia: um estudo da relação entre estrutura produtiva e demandas educacionais nas regiões metropolitanas de São Paulo e Belo Horizonte* foi apresentado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo, em 2013.

Lins (2013) apresenta o que nos pareceu ser uma perspectiva conservadora ao analisar a política de educação implementada nas regiões metropolitanas de Belo

Horizonte e São Paulo. Destacamos o trecho a seguir, como exemplo da visão que moveu a sua pesquisa:

Em um período de 20 anos passou-se de uma ênfase da Escolaridade Baixa, para um número maior de indivíduos portando Escolaridade Média. Tal fato reflete muito mais o efeito de políticas públicas no intuito de escolarização da população do que uma tentativa de aumentar a competitividade econômica da estrutura produtiva das regiões (LINS, 2013, p. 137).

O que Lins enfatiza é que não há uma relação direta entre a elevação do nível de escolarização do trabalhador e o aumento da produtividade do trabalho, principalmente porque as propostas educativas não estão suficientemente alinhadas com as novas demandas produtivas, levando-o à seguinte conclusão:

A aposta na educação como primordial para uma melhoria do desempenho econômico, sem estabelecer em quais bases se dão sua contribuição, nos parece apenas como uma proposta moralista, tal como estabelece Adam Smith e Talcott Parsons, do que um input capaz de aprimorar a capacidade produtiva das regiões (LINS, 2013, p. 137).

Pode-se depreender, a partir da leitura do trecho acima, que as propostas educativas devem possuir um conteúdo educativo mais domesticador do trabalhador do que construtor de capacidades produtivas mais elevadas, cumprindo um papel mais social do que econômico.

O que o autor dá ênfase em sua Dissertação, é que não basta só moldar a mente do trabalhador ao sistema, há que gerar nele novas competências que amplifiquem sua capacidade produtiva, em sintonia com a nova realidade do mercado. Sem o quê, produz-se um círculo vicioso que leva à retração de investimentos em inovação tecnológica, pois se os trabalhadores não têm capacidade para operar com novas tecnologias, isso se torna “[...] um empecilho ao empresariado para investir em novas formas de produção” (LINS, 2013, p. 149). Cremos ser essa uma visão invertida do que realmente ocorre no processo produtivo, uma vez que o que impulsiona os processos de inovação tecnológica é a concorrência intercapitalista.

Concorrência essa que, por sua vez, produz a tendência de queda nas taxas de lucro, como nos indica Marx (1987, p. 241). Visando mitigar os efeitos dessa tendência, os capitalistas investem em capital constante, objetivando a redução do tempo de trabalho socialmente necessário e a elevação do trabalho socialmente desnecessário, implicando o aumento da taxa de mais-valor relativo. Com base nisso, cremos que a educação dos trabalhadores para operar com os novos padrões tecnológicos está subordinada a esse processo e não o inverso, como nos pareceu afirmar Lins (2013).

A Dissertação intitulada *Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: Pedagogia da Alternância e Possibilidades Emancipatórias*, de autoria de Aline Mesquita Corrêa. Apresenta como objeto de investigação a “práxis do-discentes que esses realizam através da Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC)” (CORRÊA, 2016).

A Dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC em 2016, e expõe os resultados da pesquisa realizada em uma escola que forma trabalhadores para atuar no campo, se orienta por uma perspectiva emancipatória e como o CEPT – Roberval Cardoso, a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, investigada por Corrêa (2016) também proclama estar referenciada teoricamente no ideário pedagógico freiriano.

A autora dá ênfase a categoria do-discência, segundo a qual se define como um processo de docência em que: “[...] há diferenças que distinguem os papéis dos sujeitos envolvidos, mas são estas mesmas que conferem sentido na relação de ensinar e aprender indo além das barreiras de uma educação bancária” (CORRÊA, 2016, p. 39). Percebemos, a partir dessa compreensão, maior sintonia e coerência na abordagem da relação ensino- aprendizagem entre Corrêa (2016) e a proposta de Freire, do que entre este e Peneireiro (2013).

Para Corrêa, a *do-discência* está ancorada na pedagogia da alternância, pois:

O homem e a mulher do campo cotidianamente praticam e teorizam, por isso tramam a *práxis*, mas nem sempre se reconhecem nessa dialogicidade vivida. Com isso, um processo educativo que lhes medie a ser mais requer a ação/reflexão consciente e o empoderamento. Para tanto, verifica-se na Pedagogia da Alternância uma proposta que possibilita que as *práxis do-discentes* sejam

realidade, no contexto da EFA¹⁴ (CORRÊA, 2016, p. 39).

Nessa perspectiva exposta pela autora, o centro diretor do processo didático é a realização de atividades que alternem momentos de estudos teóricos com atividades práticas que possibilitem a internalização, significação e ressignificação de conceitos e categorias abstratas. Assim, num processo que propicie aos educandos a troca de conhecimentos com a população rural e suas famílias, onde as ações educativas de caráter teórico-práticas são realizadas.

Outro aspecto dessa metodologia é o papel destacado atribuído à família e ao saber popular, no entanto, considerando esse aspecto e um processo educativo que tenha como objetivo a emancipação dos trabalhadores da opressão capitalista deve tomar o senso comum presente no saber popular como ponto de partida, incorporando o que houver neste de verdade e elementos progressistas. Entendemos porém, que uma perspectiva progressista de educação deve buscar a superação de seus aspectos reacionários e supersticiosos, para que se converta em ponto de chegada como saber ressignificado, enriquecido com os avanços da ciência e da filosofia revolucionárias, pois o senso comum, conduz quando muito, a formação de uma proto-consciência de classe para si, mas não permite o salto de qualidade para o desenvolvimento da consciência de classe para si. Tende a manter os sujeitos na fronteira entre o pensamento conservador e a práxis revolucionária.

Com a Dissertação intitulada *PRISTAK e MAKARENKO: Pedagogia Social e Educação do Trabalho*, apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2008, Flávio Boleiz Júnior, indica os caminhos e auxilia na compreensão sobre o pensamento de dois grandes expoentes da pedagogia socialista: Pistrak e Makarenko. Além disso, o autor analisa o conceito de trabalho a partir de Marx, bem como, a relação trabalho - cultura - educação, e os conceitos de trabalho e educação escolar. Entretanto, afirma:

Ao vermos Pistrak referir-se aos “embriões da escola do trabalho que se formaram na Europa ocidental ou na América”, parece-nos importante destacar que a idéia da necessidade de um inter-relacionamento entre a educação e a vida social e mesmo o conceito

¹⁴ Escola Família Agrícola – EFA.

de uma escola do trabalho não é obra original de Pistrak nem sequer do socialismo. Os educadores ocidentais adeptos da pedagogia ativa, fortemente influenciados pelo pensamento de John Dewey e seu “ensino pela ação”, já disseminavam tais idéias. (BOLEIZ JUNIOR, 2008, p.32).

Parece-nos, que caberia, aqui, fazer uma ressalva quanto às diferenças entre a *pedagogia do trabalho* e a *pedagógica ativa*, entre materialismo histórico-dialético e pragmatismo, uma vez que, da forma como foi feita por Boleiz Jr., não é suficiente para marcar o conteúdo da divergência entre as duas perspectivas educativas. Isso leva o leitor menos familiarizado com o tema a entender que os educadores soviéticos buscaram inspiração no ideário educativo de Dewey, quando, em verdade, há uma divergência de fundo entre os dois projetos educativos.

Esse detalhe da dissertação, a nosso ver, não tira o brilho do trabalho de Boleiz Junior (2008), uma vez que o autor trouxe uma grande contribuição para o entendimento dos fundamentos e do legado de Pistrak e Makarenko para a edificação dos princípios da politecnia.

O último trabalho dissertativo estudado foi o de Marcelo Nogueira de Souza, apresentado em 2011 ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Paraná, com o título *Condições de trabalho e remuneração docente: o caso do professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná*. Esse trabalho nos chamou atenção porque dialoga com as condições de trabalho e a relação contratual dos professores, bem como com os impactos dessas relações para formação da subjetividade do professorado.

Ainda que esse trabalho verse sobre os professores do Paraná, estado muito distinto do Acre, essa Dissertação se aproxima de nosso objeto de pesquisa na medida em que analisa a deterioração da profissão docente por meio de contratações temporárias, que retiram vantagens asseguradas aos professores de contratos efetivos, fragilizando o trabalho desses profissionais. Por ser essa a realidade de quase todos os professores do CEPT – “Roberval Cardoso”, há uma grande relevância desse estudo para entender as condições de trabalho do CEPT e suas respectivas implicações para a subjetividade desses profissionais, bem como os desdobramentos na prática docente.

1.4.3. Artigos

Foram analisados os resumos de 116 artigos do Grupo de Trabalho- GT 09, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, cujo tema é Trabalho e Educação. Seleccionamos os 10 artigos de maior proximidade com nosso objeto de pesquisa.

Agrupamos os textos da seguinte maneira: num conjunto, reunimos os trabalhos que analisam a categoria trabalho a partir da perspectiva de Marx e Engels, em sua conexão com a educação. Noutro, estão os textos que discorrem sobre as reformas educacionais na última virada de século. No primeiro grupo encontram-se as análises de Gonçalves (2006), Souza Jr. (2008), Moraes (2012), Ferreira (2015) e Lobão (2015). No conjunto de textos que tratam das reformas educacionais, fim do século XX e início do século XXI, estão agrupados os trabalhos de Andrade (2004), Ciavatta & Trei (2007), Mueller (2012), Almeida (2015) e Nunes (2017).

Adotamos como critério de seleção dos textos o foco no conceito marxista de trabalho, o justifica-se por ser este o elemento balizador para a análise e interpretação das entrevistas e observações das atividades docentes do CEPT - “Roberval Cardos”. Também porque essa unidade educativa afirma estar pautada por uma educação que busca emancipação dos trabalhadores e a preparação para o trabalho. Interessou-nos passar em revista a recente produção acadêmica sobre o tema, procurando identificar de que maneira a relação trabalho e educação é tratada.

Nessa perspectiva, os estudos de Souza Jr. (2008) e Moraes (2012) analisam a produção teórica do campo de investigação que toma a relação trabalho e educação como categorias centrais e relacionadas entre si. Para esses autores, o trabalho constitui-se como noção ordenadora da prática pedagógica no ensino integrado ou escola unitária, mediadora na integração dos diferentes saberes e áreas de conhecimento necessárias à compreensão crítica dos diversos âmbitos da vida social, individual e coletiva. Porém, para Souza Jr,

[...] a união trabalho e ensino não é o princípio pedagógico fundamental de Marx nem em seu caráter imediato, ou seja, como proposta articulada à realidade do trabalho abstrato, no contexto

estranhado da sociedade burguesa, nem em seu caráter mediato, como questão própria das novas relações emancipadas (SOUZA JR., 2008, p. 06).

Ao nosso ver e a partir dos estudos por nós realizados até o momento, há aqui, uma subestimação do papel educativo do trabalho em Marx, que só pode ser percebido quando se mergulha no real significado dessa categoria na obra do autor.

Outro aspecto evidenciado no estudo desse conjunto de artigos é o trato das relações sociais de produção como elemento determinante para a constituição da subjetividade em geral e a do professor em particular. Nessa linha de raciocínio, Lobão (2015) analisa a questão a partir da categoria práxis como “[...]Atividade humana sensível, subjetividade que compõe e engendra a objetividade, a verdade do pensamento humano consiste em sua efetividade [...]” (LOBÃO, 2015, p.4). Essa compreensão indica o peso dos impactos da reestruturação do modo de produção capitalista para subjetividade dos trabalhadores, nesse sentido nos instigou a verificar como essa questão se apresenta particularmente entre os professores do CEPT - “Roberval Cardoso”.

Esse ponto de vista de Lobão é corroborado pelo de Ferreira (2015), quando a autora problematiza a temática educação e trabalho, partindo da ideia de que o trabalho dos professores “dessimboliza-se” (FERREIRA, 2015) e, inserido na escola, se “desinstitucionaliza” (FERREIRA, 2015), uma vez que esse processo está condicionado pelos “[...] modos sociais capitalistas, ao comprometerem-se demasiadamente com a exploração do trabalho” (FERREIRA, 2015, p.5).

Para a autora, essa desnaturalização do trabalho desdobra-se no âmbito da educação em “dessimbolização” do trabalho do professor como elemento de desconstrução da identidade profissional, elemento marcante no CEPT – “Roberval Cardoso” que nega o papel social do professores.

Ainda neste conjunto de textos analisados, destacamos o artigo de Gonçalves (2006), que apresenta uma análise crítica sobre a fundamentação do conceito de politecnia presente no projeto socialista para a educação moçambicana. Para o autor, os dirigentes moçambicanos ao adotarem a politecnia como princípio educativo, “[...] não compreenderam as suas implicações” (GONÇALVES, 2006, p.15). Para o autor, isso deveu-se à necessidade da rápida modernização do país, o que levou os dirigentes políticos de Moçambique procurarem romper o atraso das

forças produtivas secular, no menor espaço de tempo possível. Isso implicou em concessões à tendência pragmática.

Ainda que este trabalho seja centrado numa experiência datada e de uma realidade peculiar, consideramos como muito valiosas as reflexões nele contidas sobre o conceito de politecnia, concebida como tradução do princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, entre a escola e o trabalho produtivo, no processo educativo. Tal princípio deve permear todo o processo de formação do *Homem Novo*, e “[...] visa propiciar aos educandos bases para compreender a realidade, assimilar o conhecimento científico e transformar a natureza e a sociedade.” (GONÇALVES, 2006, p. 1). Esse entendimento é fundamental para nosso trabalho, por se tratar de categoria central para a análise do trabalho docente no Centro de Educação Profissional e Tecnológica “Roberval Cardoso”.

Outro aspecto presente nos artigos que abordam a relação trabalho – educação é a busca da compreensão dos processos de reestruturação do capital e seus impactos para a educação. Nessa linha, Mueller (2012) analisa os elementos históricos que se inter cruzam no sistema Toyota de produção e, com base nisso, procura demonstrar as bases conceituais e ideológicas que sustentam os pilares da educação para o século XXI.

Para o autor, tais reformas retomam os fundamentos da teoria do capital humano que, por sua vez, tem por essência o pragmatismo, inerente à racionalização do capital. Essa compreensão assenta-se na constatação de que há uma similaridade entre o sistema *Quatro Passos* adotado pelo sistema Toyota de produção “[...] e os princípios elencados pelos ‘Quatro Pilares para a Educação do século XXI’ de Jacques Delors” (MUELLER, 2012 p.14).

Esta visão que Mueller (2012) desenvolve, já era defendida por Andrade (2004) ao afirmar que valores, atitudes e comportamentos passarão a ser formados pela escola “para a vida”, tendo o como referência as mudanças do mundo trabalho, “ou seja, os processos de ensino e aprendizagem devem orientar-se pelos ditames e demandas imediatos do mundo produtivo. (ANDRADE, 2004, p. 07).

Na visão de ambos autores, a reestruturação produtiva articulada às reformas educacionais visam à subsunção total do ser social ao capital, por meio do controle objetivo e subjetivo do trabalho cooperado, inerente à relação entre trabalho e educação.

Por sua vez, Nunes (2007), diz que “[...] os valores econômicos se sobrepõem aos demais [...]” (NUNES, 2007, p.10). Essa lógica neoliberal, que Nunes aborda, converte a escola em instrumento para prover intelectuais e trabalhadores úteis às finalidades do mercado, enfraquecendo os valores socioculturais da educação escolar.

Seguindo a mesma linha de pensamento e ancorada no referencial teórico marxista, Almeida (2015) apresenta uma análise crítica do projeto pedagógico do curso de eletrotécnica do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo. Neste artigo, a autora parte de um balanço das políticas educacionais no Brasil, relacionando-as à reestruturação produtiva ocorrida nos últimos anos. Ao mesmo tempo em que defende um currículo que articule educação geral e profissional, tendo o ser humano como centro do processo educativo.

No conjunto de textos que abordam as reformas educacionais no contexto da reestruturação produtiva no mundo por nós selecionados, o texto de Ciavatta e Trein (2007), completa as análises até aqui apresentadas. Expõe as relações de poder entre as nações do mundo, como elemento decisivo para a construção e disseminação, em escala planetária, do pensamento hegemônico, tanto no que se refere às relações trabalho - capital quanto nos seus desdobramentos no âmbito educacional.

As autoras acreditam que o conceito centro - periferia, usado para expressar relações internacionais, ainda que tenha significado importante “para explicar a distribuição dos bens e de poder no mundo atual, é insuficiente para explicar a permanência de ‘padrões periféricos’ no desenvolvimento desses países” (CIAVATTA; TREIN, 2007, p.1). O as autoras enfatizam é que, não se trata de negar a existência de uma relação centro – periferia, mas que essa caracterização das relações entre as nações não é suficiente para abarcar toda a complexidade dos fenômenos decorrentes desse processo.

Ciavatta e Trein (2007) afirmam que, apesar da “teoria da dependência” ter sofrido um desgaste na sua capacidade de expressar a realidade angustiante dos países pobres ou crescentemente incapazes de alcançar melhores condições de vida para seus povos, tem centralidade para a compreensão da relação entre as nações no capitalismo contemporâneo. Isso porque, para as autoras nos países colonizados da periferia do sistema “[...] permanecem padrões insuficientes de

desenvolvimento econômico que geram a pobreza das populações.” (CIAVATTA; TREIN, 2007, p.14). Pode-se depreender, a partir dessa afirmação, que as autoras propõem uma relação de complementaridade entre os conceitos centro – periferia e dependência, para caracterizar as relações econômicas e políticas entre as nações do mundo. A correta caracterização de tais relações é fundamental para entender a lógica que preside a ação dos organismos multinacionais como BID, BIRD, FMI, OMC e Unesco na orientação das reformas educacionais pelo mundo, com o conteúdo e forma com que abordam Andrade, Nunes, Mueller e Almeida.

Para Ciavatta e Trein (2007), a edição no Brasil do decreto 5154/2004, que prevê a formação integrada entre o ensino médio e a educação integral, insere-se na luta contra hegemônica. Para elas, “a formação integrada situa-se no contexto do pensamento histórico-crítico que deve alimentar as lutas pela transformação sócio-econômica e uma educação que supere o dualismo escolar e se oriente para além do capital” (CIAVATTA; TREIN, 2007, p.15). Essa proposta de unificação escolar em torno de um programa curricular que articule cultura, ciência, tecnologia e trabalho, que desenvolva nos educandos a capacidade de pensar e agir, abordada exhaustivamente no conjunto de artigos que tratam da relação trabalho – educação é qualitativamente superior ao projeto que subordina os processos educativos aos interesses do capital, porque instrumentaliza os trabalhadores para a emancipação.

Após o estudo das teses, dissertações e artigos selecionados, constatamos que os autores que pesquisaram a relação trabalho-educação, na quase totalidade, o fizeram enfatizando os aspectos econômicos e políticos, poucos se propuseram a analisar a relação desses processos com a prática docente numa perspectiva histórico-crítica. Os que se propuseram a essa tarefa, procuraram realizá-la na perspectiva da Pedagogia Libertadora. Apresentaram, no nosso entendimento, sérios problemas de entendimento do que propõe Paulo Freire. Nesse aspecto, o exemplo que mais nos chamou atenção foi a Tese de Peneireiro (2013). Por sinal, é o único trabalho cuja investigação teve o mesmo lugar que a nossa.

O estudo desses trabalhos possibilitou uma visão panorâmica da produção acadêmica referente aos temas que embasam nossa investigação e constituiu-se em importante embasamento teórico. Enriqueceu os fundamentos norteadores de nossa pesquisa, ensejando uma compreensão mais alargada sobre os temas correlatos a nossa investigação e subsidiou a análise que desenvolveremos no item

seguinte, em que versaremos sobre o conteúdo e a direção da reestruturação capitalista e as demandas educativas decorrentes desse processo.

1.5. Aspectos da dinâmica produtiva e de acumulação de capital na contemporaneidade

O modo de produção capitalista está assentado sob o desenvolvimento constante das forças produtivas, configura-se como um sistema que precisa se reinventar a todo instante para contra-arrestar a “lei da tendência a cair a taxa de lucros” (MARX, 1987, p.241). Motivadas pela concorrência intercapitalista, as empresas são forçadas a realizar investimentos em capital constante, incrementando o maquinário e dinamizando a produção. Esse movimento tende a se expandir de forma sistêmica e global, produzindo investimentos massivos de capital em ciência e tecnologia, objetivando a diminuição do tempo de trabalho socialmente necessário e a elevação das taxas de mais-valor relativo.

Essa tendência produz, simultaneamente com o decréscimo relativo do capital variável¹⁵ em relação ao constante¹⁶, cada vez mais elevada a composição orgânica do capital global, daí resultando diretamente que a taxa de mais-valia, sem variar e mesmo elevando-se o grau de exploração do trabalho, se expresse em taxa de lucro em decréscimo contínuo [...]. A tendência gradual, para cair, da taxa geral de lucro é, portanto apenas *expressão, peculiar ao modo de produção capitalista*, do progresso da produtividade social do trabalho (MARX, 1987, p.243, *grifos do autor*).

Esse movimento se configura pela elevação dos padrões tecnológicos dos processos produtivos e é denominado por Marx (1987) de “Lei” e ao mesmo tempo de “tendência”, por ser um fenômeno objetivo e constante do modo de produção capitalista, verificável em todas as fases de seu desenvolvimento histórico. Ainda que condicionado pelos limites técnicos-científico de cada época, trata-se de uma característica endógena ao sistema. Por outro lado, esse desenvolvimento ocorre de maneira assimétrica, não há uma evolução linear em todos os setores e ramos produtivos. Assim como não se verifica entre regiões de cada país, nem entre as nações, o que configura a supracitada “Lei” como “tendência” e não como fato

¹⁵ Entende-se aqui capital variável como sendo igual a trabalho vivo ou força de trabalho.

¹⁶ Capital constante corresponde ao maquinário.

consumado. Isso porque a própria concorrência se impõe contra tendências, provocando as desigualdades. A tese de Marx aqui exposta é corroborada pelos estudos de Dos Santos:

Os trabalhos aos quais tivemos acesso nos permitem afirmar que existe pelo menos uma posição, que é consenso entre os diferentes autores: a de que a reestruturação produtiva se expressa pela adoção de novas tecnologias, que se articulam como as novas formas de organizações e de gestão da produção, e se baseiam fundamentalmente no modelo japonês – o toyotismo (DOS SANTOS, 2006, p. 189).

Esse consenso enfatizado por Dos Santos é fruto da constatação do avanço da aplicação em larga escala das tecnologias da informação, comunicação e robótica, associado à reorganização e gestão da força de trabalho, assim como da distribuição da produção.

Dentre os novos conceitos organizacionais da produção, o autor destaca a Gerência da Qualidade Total – GQT, novas técnicas de participação, como os Círculos de Controle de Qualidade – CCQ, dos grupos semiautônomos como *kanban*¹⁷ e o *just in time*¹⁸ e o Controle Estatístico do Processo, (*Ibidem* p. 191). Ainda que esse novo paradigma produtivo *toyotista* tenha se mostrado mais efetivo que o antigo, fundado nos princípios *taylorista* – *fordista*, este subsiste em várias empresas. Empresas essas que, por força das diversas circunstâncias, ainda não se ajustaram aos novos padrões ditados pela tendência dominante dos processos produtivos. Além de tantas outras que conciliam os novos padrões produtivos com os antigos, configurando, no âmbito da infraestrutura produtiva do capitalismo contemporâneo, um quadro de unidade dialética, caracterizado pelo estabelecimento do binômio renovação e permanência, no qual o polo da renovação representa o elemento dinâmico e hegemônico e o da conservação o recessivo e retrógrado.

O movimento pendular velho-novo tende para o novo em função da necessidade de uma resposta sistêmica aos problemas resultantes da concorrência

¹⁷ Kanban – pode ser traduzido para o português como “plaquinha” ou “tabuleta”. Trata-se de Sistema de sinalização criado pela Toyota para controlar os fluxos de produção, abastecimento dos estoques e transporte.

¹⁸ Just in time – em português pode ser traduzido como “na hora certa” ou “no tempo justo”. Refere-se aos processos de alinhamento da produção ao consumo, processo potencializado pela internet, que possibilita que a produção se inicie em tempo real à demanda, possibilitando o fim dos estoques ou sua redução ao mínimo indispensável ao mercado.

intercapitalista e da tendência à redução da taxa de lucros.

A reestruturação produtiva tem sua lógica derivada de um contexto social, político e econômico marcado pelas crises financeiras, de mercado (ou de concorrência intercapitalista) e social (conflitos capital-trabalho, relativos à organização e controle da produção e do trabalho, e distributivo) [...] (como forma de fazer frente a um ambiente – especialmente a um mercado – pouco previsível e com alta instabilidade). Daí surgir o paradigma da empresa integrada e flexível, contrapondo-se àquela da empresa “taylorista-fordista” (SALERNO, 1994, p. 55).

Considerando esse aspecto, a reestruturação produtiva a que se refere Salerno (1994), que tem por base as inovações tecnológicas, constitui-se em um movimento que se verifica – considerando os condicionamentos históricos de cada época – desde a revolução industrial na Inglaterra do século XVIII. E se apresenta na contemporaneidade por meio do que o autor define como *paradigma da empresa integrada e flexível*, movimento que busca superar as crises financeiras e ampliar os ganhos de capital.

Nessa perspectiva, “[...] os novos paradigmas, com base no modelo japonês de organização e gestão do trabalho” (KUENZER, 2000, p. 32) representam a resposta ao esgotamento do modelo fordista de produção baseado em padrões repetitivos e rijos, substituindo-os pelo dinamismo da inovação e flexibilização dos processos de produção.

Esse movimento é interpretado por Frigotto (2010) como a maximização do mais valor relativo, levando a efeito a máxima exploração da força de trabalho, constituindo-se em solução e problema ao mesmo tempo, pois para o autor,

O que ocorre, fundamentalmente, é que com o aumento orgânico crescente do capital constante, determinado pela própria dinâmica da produção pela produção, necessária para acumulação e reprodução ampliada do capital e, de outra parte, pela própria competição intercapitalista inerente a esse processo, vai-se determinando um estreitamento, uma redução cada vez maior do capital variável, base social da extração de mais valia (FRIGOTTO, 2010, p. 103).

A consequência desse movimento é a desvalorização do trabalho, materializado na dispensa de força de trabalho produtora de valor, por meio da aplicação de tecnologia no processo produtivo que provoca. O remédio converte-se, dessa maneira, em veneno. Isso porque o “próprio processo de acumulação leva o

sistema a expandir-se mais que suas possibilidades de realizar o que produz e, com isso, determina o aparecimento de crises, cada vez mais agudas” (FRIGOTTO, 2010, p. 104). Isso torna as crises cíclicas do capitalismo, não no “problema”, mas a natureza própria do sistema.

Vejamos, então, de forma mais detalhada, o conteúdo das mudanças ocorridas na superestrutura estatal na virada do século XX para o XXI.

1.5.1. Fundamentos da reestruturação produtiva no plano superestrutural

O dinamismo que caracteriza o capitalismo levou Marx a designá-lo como “contradição em processo pelo [fato que]¹⁹ procura reduzir o tempo de trabalho a um mínimo, ao mesmo tempo que, por outro lado, põe o tempo de trabalho como única medida e fonte da riqueza” (MARX, 2001, p. 588 – 589). O recurso utilizado para essa redução, como já analisado no tópico anterior, é o investimento em ciência e tecnologia, com o intento de se abreviar o tempo de trabalho socialmente necessário e se aumentar o tempo de trabalho socialmente desnecessário. Esse movimento é, por um lado, cada vez mais constante e intenso, impulsionado pela concorrência entre os capitalistas, mas por outro, implica superprodução de capitais e crises, sempre mais agudas, como destacam Figueiras e Oliveira (2013):

[...] as crises resultam das tendências imanentes do processo de valorização e acumulação de capital: a compulsividade de valorização do capital, tendo subjacente a competição intercapitalista, impulsiona o desenvolvimento das forças produtivas, eleva a potência e capacidade de acumulação e, no limite, a capacidade de o regime de produção capitalista dar vazão à riqueza produzida. (FIGUEIRAS; OLIVIERA, 2013, p. 79).

Olhando este processo de forma panorâmica, como destacam Figueiras e Oliveira (2013), tais crises se caracterizam por queda na taxa de lucro, superprodução generalizada, subconsumo das massas e desproporção entre os setores, levando ao estrangulamento do processo de acumulação. Destaca-se o fato de que após a eclosão das grandes crises, segue-se um período de depressão econômica que, via de regra, é sucedido por grande instabilidade política, cujo

¹⁹ Acréscimo feito pelos tradutores do alemão para o português.

exemplo clássico é o da “[...] crise de 1929 – que ajudou a empurrar inúmeros países para o fascismo e o mundo para a Segunda Guerra Mundial” (FIGUEIRAS; OLIVIERA, 2013, p. 83).

Como afirma os autores as guerras se constituem cada vez mais importantes como mecanismo de “válvula de escape” nas crises de abundancia, uma vez que, literalmente, queimam capital e colocam em movimento toda a pesada engrenagem capitalista. Esse foi o cenário verificado no mundo com a crise da virada do século XIX para o XX, que só se resolveu, do ponto de vista dos ganhos de capitais, com a primeira grande guerra, findado o conflito e com a reestruturação produtiva resultante da revolução teylorista-fordista. O sistema viveu um período de euforia nos anos 20, contido com “crack” da bolsa de Nova Iorque de 1929, levando, novamente, a economia capitalista à ruína em escala planetária, seguido de depressão que durou dez anos, o que implicou na eclosão da segunda grande guerra nos 40. (FIGUEIRAS; OLIVIERA, 2013).

Essa conjuntura levou o capitalismo a viver uma nova reestruturação produtiva. Desta vez, com uma reengenharia do aparelho jurídico, político e ideológico do estado e a adoção do Estado de bem-estar social ou estado Keynesiano, que associado a reconstrução da Europa, possibilitou as empresas e os países do centro dinâmico da economia mundial a atingirem níveis de crescimento e de acumulação de capitais nunca antes vistos. Isso fez dos anos cinquenta e sessenta a “Era de Ouro” (HOBBSAWM, 1995) do capitalismo.

Todavia, apesar de a economia mundial registrar taxas de crescimento inéditas, a riqueza seguiu concentrada nas mãos de poucos e a sociedade “[...]organizada de forma rigidamente hierárquica, fundada na exploração e repleta de injustiças sociais” (DUARTE e OLIVEIRA, 2005, p. 282). Esse aspecto destacado pelas autoras revela a essência injusta do capitalismo, uma vez que esse sistema se sustenta na concentração da riqueza sob o domínio de uns poucos capitalistas e suas corporações. Ao tempo em que, noutra polo, socializa a miséria para a imensa maioria do povo, aspecto também reconhecido por Hobsbawm, ao afirmar que “a Era de Ouro foi um fenômeno mundial, embora a riqueza geral jamais chegasse à vista da maioria da população do mundo” (*op. cit.* p. 204). Pode-se afirmar que se tratou de progresso relativo.

Findo o conflito mundial em 1945, os EUA saíram fortalecidos, do ponto de

vista geopolítico e econômico, principalmente porque seu território esteve longe do teatro de operações da guerra, preservando o seu parque industrial e infraestrutura urbana, que saíram ilesos desse processo,

[...] Os EUA se beneficiaram do fato de estarem distantes da luta e serem o principal arsenal de seus aliados, e da capacidade de sua economia de organizar a expansão da produção de modo mais eficiente que qualquer outro (HOBBSAWM,1995, p. 45).

Essas circunstâncias do pós-Segunda Guerra Mundial que Hobsbawm (1995) relata, colocou os EUA em posição estratégica frente às principais nações do planeta, uma vez que as potências econômicas europeias haviam sido arrasadas.

A Europa inteira precisou, literalmente, ser reconstruída. Para tanto, recorreram ao capital estadunidense na realização da empreitada. A consequência desse processo foi a reconfiguração da correlação de forças no plano econômico internacional entre as potências capitalistas, como descreve Hobsbawm (1995):

A supremacia americana era, claro, um fato. A pressão política por ação vinha de Washington, mesmo quando muitas ideias e iniciativas partiam da Grã-Bretanha, e onde as opiniões divergiram, como a discordância entre Keynes e o porta-voz americano Harry White, sobre o novo Fundo Monetário Internacional (FMI), os EUA prevaleceram. (HOBBSAWM, 1995, p. 215).

Esse conjunto de fatores ao qual se refere o autor reconfigurou a hegemonia econômica do mundo capitalista, simbolizada pelo deslocamento da Inglaterra, devastada pelos bombardeios alemães, da condição de primeira potência econômica do mundo, para os EUA. O ápice desse processo se deu no acordo de Bretton Woods, em 1944, que alterou o padrão libra esterlina-ouro, para dólar-ouro, como indexador econômico universal.

Desse acordo resultou, ainda, a criação do Banco Mundial que, mais tarde, seria dividido em Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD, voltado para financiar investimentos internacionais, mas principalmente, reconstruir a Europa e o Fundo Monetário Internacional – FMI. Desse rearranjo na economia global, em 1947 foi firmado o Acordo Geral sobre Tarifas e Comercio (*General Agreement on Tariffs and Trade, GATT*), base para a criação da Organização Mundial do Comercio – OMC (HOBBSAWM, 1995).

Em 1971, a crise do petróleo gerou uma pressão mundial por ouro, o que levou o Presidente dos EUA – Richard Nixon, de forma unilateral, a abolir a conversibilidade do dólar em ouro, colocando por uma medida de força, a moeda estadunidense na condição de moeda de reserva.

A corrida das economias mundiais pelo fortalecimento de suas reservas em ouro foi a manifestação do sintoma de novo ciclo de estagnação econômica e de nova crise sistêmica do capitalismo, iniciada nos anos setenta, chegando ao ápice com o colapso da bolsa de valores de Nova York, em 1987. Esse cenário revelou, na ótica dos interesses do mercado, os limites do estado keynesiano intervencionista, que já vinha sendo duramente questionado desde sua implantação pelos signatários da ortodoxia liberal organizados na “Sociedade *Mont Pèlerin*”, fundada em 1947 (ANDERSON, 1995, p. 9). Sob a influência da Escola Austríaca que, todavia, teve suas análises desprezadas ante as taxas avassaladoras de crescimento econômico das décadas de cinquenta e sessenta, conduzidas pelo do capitalismo de estado orientado pela lógica do bem-estar social.

Quando ascenderam ao poder, Margaret Thatcher na Inglaterra, 1979, e Ronald Reagan nos EUA, 1981, no auge da crise, implementaram programas anti-estatizantes, referenciando-se, no plano teórico, nas teses de Friedrich Von Hayek e de “[...] Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Mandariaga fundaram a Sociedade Mont Pèlerin, uma espécie de franco-maçonomia neoliberal” (ANDERSON, 1995, p. 10). E, no plano prático, referenciando-se nas experiências ultra liberalizantes do Governo de Augusto Pinochet, Chile (1973 – 1990).

[...] desregulamentação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos. Tudo isso foi começado no Chile, quase um decênio antes de Tatcher na Inglaterra (ANDERSON, 1995, p. 19).

A partir da análise de Anderson (1995), concluímos que os governos Pinochet, Thatcher e Reagan constituíram-se em marco internacional da política econômica neoliberal e no tripé sobre o qual se assentou a base do “Consenso de Washington”, instituído em 1989, a partir da convergência na análise no alto comando do Departamento do Tesouro dos EUA, do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional - FMI, sobre a conjuntura macroeconômica do capitalismo

mundial, que manifestava acentuada estagnação econômica e o esgarçamento das soluções Keynesianas frente aos novos dilemas apresentados pela superprodução de capital.

O receituário básico proposto pelo “Consenso” fundamenta-se nas recomendações do economista John Williamson, do *International Institute for Economy*, que sugere dez regras a serem seguidas pelos países das América Latina, África e Ásia:

Disciplina fiscal; uma mudança nas prioridades para despesas públicas; reforma tributária; liberalização do sistema financeiro; uma taxa de câmbio competitiva; liberalização comercial; liberalização da entrada do investimento direto; privatização das empresas estatais; desregulamentação; direitos da propriedade assegurados (WILLIAMSON, 2003, p.1).

Foi com base nesses pressupostos que o Banco Mundial e o FMI procuraram orientar as economias e os projetos de reforma educacional na periferia do mundo nos últimos 20 anos, como fórmula redentora de retomada de crescimento econômico e superação da crise.

Nessa perspectiva, o estado abdica do papel de provedor dos setores essenciais ao bem-estar social como educação, saúde, previdência e transporte público, deixando esses setores livres para serem disputados pelo mercado. (THERBORN, 1995).

A reforma tributária desse modelo funciona como uma espécie de “Robin Hood” às avessas, pois tira dos pobres com uma mão, por meio da elevação das taxas de impostos, e dá aos ricos com a outra, com isenções fiscais às grandes corporações, por um lado e, por outro, negligenciando a tributação às grandes fortunas. O conceito de juros de mercado nada mais é do que uma grande bomba de sucção de capitais da esfera da produção para a da especulação, estimulando as aplicações no chamado capital portador de ágio ou fictício. A consequência imediata desse movimento é a elevação da taxa de desemprego e a ampliação do fosso que separa os milionários dos pobres. Uma vez que “[...] a pobreza, na economia globalizada, é qualificada de “nova”, com o aumento do desemprego, o alongamento de sua duração e os excluídos temporariamente ou definitivamente do mercado” (OLIVEIRA & DUARTE, 2005, p. 281).

Na lógica da ultra liberalização da economia, isso se dá com adoção da política de câmbio flutuante e de abertura aos investimentos estrangeiros diretos como, prescreve Williamson (2003), a serviço do Banco mundial. Utilizando-se, assim, da valorização da moeda nacional em relação ao dólar e eliminação de restrições alfandegárias. E que, segundo esse modelo ultraliberal, funcionaria como antídoto para a alta inflacionária e como “estimulo” à concorrência de preços e à modernização do setor produtivo nacional.

Esse caminho representa um veneno para a indústria dos países de capitalismo atrasado, pois estes não têm como fazer frente aos produtos de alto valor agregado, produzidos nos países que controlam o centro do sistema, resultante de um processo produtivo que tem na sua base um parque industrial de tecnologia avançada. Isso implica o baixo custo da produção, em produtos melhor acabados, oferecidos ao mercado com menor preço. Mesmo nos países que dominam tecnologia de ponta, como o Japão, esse caminho representou um desastre, como demonstra Toni (2013). Segundo o autor,

O sistema de câmbio flutuante do dólar nada mais é do que o poder que os Estados Unidos têm de intervir no câmbio de todos os países que aceitam tal sistema. Isto foi o que ficou estabelecido desde os primeiros momentos, no começo dos anos 70. (TONI, 2013, p. 253 – 254).

Como bem destaca Toni (2013), se um país reconhecidamente avançado em termos tecnológicos, como o Japão, sofreu ao adotar a política prescrita pelos organismo financeiros sob a hegemonia estadunidense, em se tratando de economias pouco desenvolvidas, como no caso da América Latina, os efeitos são devastadores.

Somados à adoção do *câmbio flutuante*, tais organismos financeiros internacionais pressionam os países a realizarem a venda da indústria nacional que, invariavelmente, são compradas pelo capital financeiro internacional, como explica Therborn (1995):

Os Estados nacionais chegaram a ser muito menores do que este novo mercado financeiro mundial, ao mesmo tempo em que passaram a depender da confiança destes mercados para implementar grande parte das políticas estatais. Encontramo-nos diante de uma situação inversa a dos anos 30 e 40: estes mercados

podem gerar muito mais capital do que o próprio Estado (THERBORN, 1995, 45).

Forma-se, com esse movimento, um cerco do mercado financeiro, que implica uma relação de subordinação absoluta e perpétua dos países periféricos aos que estão no centro e no comando do sistema capitalista.

Outro elemento que compõe o panorama econômico é a “liberalização do sistema financeiro”, que se traduz na privatização dos bancos centrais e na política de elevação das taxas de juros. Isso funciona como uma grande bomba de sucção de capitais da esfera da produção para a da especulação, estimulando investimentos no chamado capital portador de ágio ou fictício. A consequência imediata desse movimento é “o aumento do desemprego, o alongamento de sua duração e os excluídos temporariamente ou definitivamente do mercado” (DUARTE e OLIVEIRA, 2005, p. 281). Esse cenário conduz ao agravamento do desemprego estrutural, aumento do trabalho informal e à terceirização das relações de contrato e de mão de obra, implicando a degradação das condições de vida.

O desmonte do sistema de proteção aos trabalhadores conquistado nos anos de hegemonia do *welfare state*²⁰ está submetido à lógica denominada por Moraes (2000) de “os três lemas das políticas públicas na era dos ‘ajustes estruturais’: focalizar, descentralizar, privatizar” (MORAES, 2000, p. 38). O autor define da seguinte maneira:

O objetivo é dotar o Estado de uma estrutura mínima para que ele possa cumprir estritamente o papel de regulador entre a esfera do mercado e a do indivíduo. O décimo postulado emanado do Consenso de Washington, a partir das prescrições de Williamson (2003), versa sobre o direito à propriedade intelectual, ou seja, mecanismos de proteção para a ciência e tecnologia produzidas na Europa e nos EUA, contra as “cópias” e a “espionagem industrial”. Ainda que todo conhecimento seja propriedade da humanidade e esteja assentado sobre um volume gigantesco de conquistas civilizacionais construídas no percurso histórico que constituiu a cultura humana.

Queiroz (1993) expõe a essência dessa política no seguinte trecho:

²⁰ Welfare state – designação em inglês para estado de bem-estar.

Em 1983, informa Tachinardi, o *Congressional Budget Office of the United States* indicou que as principais questões envolvendo a alta tecnologia davam prioridade às indústrias nas quais os EUA tinham a liderança tecnológica e lutavam pela remoção de barreiras a essas indústrias no exterior, além de eliminar restrições em mercados estrangeiros e combater a falta de proteção à propriedade intelectual. O *Software Protection Act* foi uma das políticas de reciprocidade adotadas com os objetivos mencionados. Já a *Trade Act* de 1984 incorporou medidas de retaliação contra países que adotavam práticas restritivas consideradas não razoáveis nem justificáveis, e que estiveram sendo inconsistentes com os direitos internacionais legais dos EUA (QUEIROZ, 1993, p. 11).

Esse relato de Queiroz (1993) atesta que, em termos de política externa, os EUA procuram implementar, por meio dos organismos sob sua hegemonia, a lógica do *faça o que eu digo, mas não façam o que eu faço*. Ou seja, superprotegem sua produção intelectual, mas criam toda sorte de embaraços aos países que intentam trilhar pelo mesmo caminho.

As leis de patentes são, por assim dizer, a expressão jurídica desse pressuposto, que se constitui em mais um elo dos grilhões da dependência econômica e cultural aos países ricos, que o receituário do Banco Mundial e o FMI oferecem a países de economia frágil, que aspiram se grandes.

Os reflexos desse ajustes macro estruturais para a educação é o que abordaremos no tópico seguinte deste capítulo.

1.5.2. Reflexos da reorientação econômica mundial para a educação

Como abordado no tópico anterior, o modo de produção capitalista está assentado na dinamização das forças produtivas. Para Smith (1978), o aumento da produtividade decorre do grau crescente de especialização determinado pela complexificação da divisão do trabalho e que o principal avanço ocorrido no processo produtivo, e a maior parte da destreza, perícia e critério que caracterizam esse desenvolvimento é fruto da divisão do trabalho.

O desenvolvimento das forças produtivas capitalistas na virada do século XIX para o XX e as contribuições dos economistas clássicos Smith, Ricardo, Mill, Babage, Malthus e Newman, que introduziram a racionalização do trabalho, possibilitou o surgimento “[...] dos princípios da administração científica (Taylor e Fayol), combinados com princípios da administração comportamentalista [...]”

(KUENZER, 1999. p. 126), como meio de motivação e a satisfação dos trabalhadores, de forma a melhorar o desempenho dos mesmos, impulsionando a produção e aferindo incrementos relativos das taxas de acumulação de capital.

Frederick Taylor (1970) sugere a divisão de funções entre gerência e trabalhador, de forma que a gerência desenvolva o planejamento das tarefas a partir de um conhecimento profundo do processo produtivo, cabendo ao operário a execução das tarefas planejadas pelas instâncias superiores.

Por sua vez, o francês Henri Fayol (1975) acreditava que existem pessoas que nascem para pensar e planejar e outras para executar, para isso, devem ser submetidas a um adequado processo de preparação. Esses princípios presente até hoje na teoria da administração, propõe separar os que pensam dos que executam, por meio de um planejamento que considere: previsão, organização, coordenação, comando e controle dos processos produtivos.

As teorias de Taylor e Fayol se complementam, uma vez que o primeiro pensou o planejamento no âmbito da base da produção, ao passo que o segundo estabeleceu os parâmetros da administração da superestrutura do processo produtivo. Esses paradigmas aplicados à produção industrial ficaram conhecidos como modelo taylorista-fordista de produção, ou simplesmente fordista, que se configuraram na adoção dos pressupostos de racionalização, fragmentação e especialização da atividade industrial, implicando a perda da perspectiva de conjunto do processo produtivo pelo trabalhador.

Os princípios da racionalização da produção vão dar origem à teoria do capital humano que, no âmbito educacional, estará ligada a toda perspectiva tecnicista, que se desenvolveu a partir dos anos 1950. Para Frigotto (2010), a proposta tecnicista “oferece a pedagogia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento – a educação geradora de um novo tipo de capital – o ‘capital humano’. A educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção” (FRIGOTTO, 2010, p. 139). Para o autor, a aparência técnica dessa teoria, esconde a sua função principal que é a de ideologia política.

Entretanto, de acordo com Mazzucchelli (2004), o capitalismo é um sistema dinâmico e contraditório, o que implica ter constantes reinvenções de suas bases produtivas. Nos anos 1980 e 1990, esse sistema viveu um novo salto qualitativo no âmbito da produção, com profundos impactos na subjetividade da sociedade. Nesse

período, ocorreu a transição do paradigma produtivo fordista para o toyotista. Esse processo representou o abandono da produção em massa padronizada, com máquinas especializadas e um batalhão de trabalhadores semiqualeificados, capazes de cumprimento rigoroso de normas operatórias de forma disciplinada em um ambiente de não-comunicação.

Surgiu um modelo flexível de produção, em que um operário é capaz de assimilar rapidamente incremento de inovações organizacionais e tecnológicas, impulsionadas por maior abertura das economias aos mercados internacionais. Mas, também, esse novo quadro caracteriza-se pelo advento do trabalhador temporário, capaz de variar o emprego e o tempo de trabalho em função da conjuntura e do recrudescimento do desemprego estrutural.

As características da organização do trabalho da empresa japonesa em ruptura com o taylorismo e o fordismo são essencialmente o trabalho cooperativo em equipe, a falta de demarcação das tarefas a partir dos postos de trabalho e tarefas prescritas a indivíduos, o que implica num funcionamento fundado sobre a polivalência e a rotação de tarefas [...] Tal visão de conjunto é necessária para julgar, discernir, intervir, resolver problemas, propor soluções a problemas concretos que surjam cotidianamente no interior do processo de trabalho (HIRATA, 1994, p. 130).

A contemporânea reestruturação no padrão capitalista de produção irradiou-se por todo o globo terrestre e demandou um novo tipo de cidadão capaz de produzir e consumir, ajustado às novas tecnologias da comunicação e da informação. Nessa perspectiva, a pedagogia fundada nos pressupostos taylorista-fordista (que buscava educar com base na memorização e repetição de procedimentos em determinada sequência, apoiada em um currículo estruturado em conteúdos fragmentados com sequências rígidas tendo por meta a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados) tornou-se obsoleto. Cedeu lugar a um novo projeto educativo com base no modelo japonês de organização do trabalho, cujos objetivos imediatos são qualidade e competitividade. No vernáculo atua, traduz-se na expressão *substituição do padrão analógico pelo digital*, bem como *do rijo pelo flexível* (KUENZER, 2000).

Diante da radicalidade dessas mudanças estruturais, o novo currículo escolar precisa estar estruturado com base em novas competências. Com esse objetivo, a

UNESCO instituiu, nos anos 90 do século passado, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, cuja coordenação dos trabalhos coube ao economista francês, ex-funcionário do *Banque de France* Jacques Delors.

Ao final dos trabalhos da referida Comissão, foi editado, em 1996, o relatório intitulado “Educação um tesouro a descobrir”, no qual se desenvolve a tese dos “quatro pilares da educação”, fundamentos do novo paradigma neotecnicista: “saber, saber fazer, saber ser e saber conviver”. E isso posto, passa-se de uma lógica educacional que valoriza o domínio de saberes operacionais, a uma lógica que enfatiza os de natureza cognitivos, psicomotores e sócio afetivos.

Esse ajuste na perspectiva pedagógica busca adequar a educação às novas necessidades do novo padrão capitalista de produção, que passou a exigir dos trabalhadores novas

capacidades intelectuais que lhe (sic.) permitam adaptar-se à produção flexível. Dentre elas, algumas merecem destaque: a capacidade de comunicar-se adequadamente, com o domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade (KUENZER, 2000, p. 32, *grifos da autora*).

O movimento sistêmico de reestruturação produtiva influi sobre toda a sociedade e determina o conteúdo e a forma das políticas educacionais por meio do que Gentili (1996) denomina de um “Consenso de Washington. Também no plano das políticas de reforma educacional”, proposto pelos organismos financeiros internacionais (Banco Mundial, BIRD, BID E FMI), tendo em vista o conhecimento histórico e socialmente construído pela humanidade, que se converte em potência material em:

[...] força produtiva e, portanto, em meio de produção. Mas 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, se o conhecimento é um meio de produção, uma força produtiva, ela deveria ser propriedade

privada da classe dominante. No entanto, os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque sem conhecimentos eles não podem também produzir e, por consequência, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Desse modo a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais ela procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e os devolver na forma parcelada (SAVIANI, 1987, p. 13).

Entendido o conhecimento enquanto *meio de produção, uma força produtiva*, como explicita Saviani (1987), converte-se, mais do que nunca, em elemento constitutivo do processo de acumulação de capitais. Por isso, não pode ser analisado à parte do processo geral de reprodução do capital, mesmo porque os meios de produção contêm conhecimento sintetizado em forma de tecnologia.

Essa realidade pressiona os processos educativos, sobretudo, os de natureza escolar, a se subordinarem ao capital e a sua necessidade de reprodução constante, satisfazendo aos interesses econômicos e ao paradigma de sociedade dos grupos hegemônicos. Nessa perspectiva, a função da educação passa a ser:

Formar o consumidor exigente e sofisticado para o mercado consumidor diversificado, sofisticado e competitivo. Trata-se, portanto, de preparar trabalhadores e consumidores para novos estilos de consumo e de vida moderna. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2013, P. 241).

Como destacam as autoras, trata-se de popularizar uma gama de conhecimentos indispensáveis para que se possam educar os consumidores dos novos produtos postos à disposição no mercado. Mas, também, habilitar os trabalhadores para executar as novas demandas produtivas competentemente, que se traduz em capacidade de tomar a decisão certa, no tempo certo, de forma flexível.

Diante disso, as políticas propostas pelas assessorias do Banco Mundial e FMI “são elaboradas para *instrumentalizar* a política econômica, mais do que para continuá-la ou compensá-la” (CORAGGIO, 1996, 78, grifos do autor). Constituindo-se, portanto, num conjunto de orientações para o campo educacional integrados com a reestruturação produtiva e com a reconfiguração do caráter e papel do Estado para aos países periféricos.

O critério para acessar aos recursos que os bancos disponibilizam é assumir

compromissos com a aplicação do seu receituário. Busca-se impor a “subordinação das políticas sociais aos objetivos econômicos da competitividade” (CORAGGIO, 1996, p. 93), visando educar a sociedade nos valores do individualismo como condição de desenvolvimento humano.

Os economistas neoliberais acreditam que, com essa medida, podem constituir um cenário educacional de “ampliação das possibilidades de escolha (*choice*), estimulando mecanismos de competição entre escolas, o que induziria à melhoria de sua qualidade” (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1.369). Trata-se da adulteração da lógica cartesiana, para usá-la como sofisma, com o intuito de subordinar os processos educativos aos interesses do mercado.

O recrudescimento dessa lógica leva ao investimento em ciência e tecnologia para aplicá-las ao incremento do capital morto, como mecanismo de dispensa do capital vivo. Ainda, com o fito de reduzir o tempo de trabalho socialmente necessário e ampliar o destinado ao trabalho socialmente desnecessário. Isso se realiza por meio do:

[...]Mediante a nova base tecnológica do trabalho, de base eletrônica, produzem-se robôs, máquinas informatizadas que, como nunca, podem aumentar a produtividade e a qualidade, prescindindo de milhões de braços e cérebros, e ampliam a exploração e a precarização dos trabalhadores empregados. (FRIGOTTO, 2016, p. 59).

É, pois, esse processo, de conjugação das tecnologias da robótica às da comunicação e informação no processo produtivo, como assinala Frigotto (2016), que tornou viável a terceirização e o fim dos estoques, possibilitando a produção em tempo real à demanda.

Outro aspecto que compõe o cenário da reestruturação do capital é que:

O capital dinheiro desloca-se cada vez mais de sua referência real e torna-se fictício, especulativo, permitindo aos que tem o manejo das informações auferir ganhos extraordinários, mesmo que seja às custas de milhares de trabalhadores em todas as partes do mundo, particularmente nas nações de capitalismo periférico FRIGOTTO, 2016, p. 59).

O resultado prático imediato desse movimento do capital a que Frigotto (2016) se refere é a desaceleração da atividade da indústria e a volatilização da

economia, induzindo a mobilização de massivas somas de recursos financeiros da esfera da produção para a da especulação. Como observa Beluzzo (2013), referindo-se a esse mesmo cenário, “[...] Na origem e desenvolvimento das bolhas²¹ dos anos 1980, 1990 e 2000 estão as peripécias da finança capitalista contemporânea” (BELUZZO, 2013, p. 26). Estas peripécias configuram um quadro mundial de incertezas e instabilidade econômica, garantindo vultosos lucros para um pequeno grupo de corporações e especuladores, mas por outro lado, provocando a instabilidade econômica em todo o sistema que, literalmente, opera no seu limite extremo (BELUZZO, 2013).

Se a revolução taylorista-fordista exigia a formação de mão de obra especializada para desempenhar as atividades práticas exigidas pelo processo produtivo no espaço da fábrica, a reestruturação produtiva, levada a cabo pelo paradigma toyotista, subverteu o conceito de tempo e espaço e marca o confronto direto entre a

“[...] rigidez do taylorismo-fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo e é geradora de competitividade que, por sua vez, acompanha a produtividade que convém inovação (RAMOS, 2001, p. 177).

Essa inovação a que se refere Ramos (2001), repercute na formação do trabalhador, de modo a possibilitar assimilação de novas tecnologias, tarefas e procedimentos, com vistas ao desenvolvimento de “[...] capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível.” (KUENZER, 2000, p. 32). Essa perspectiva educativa é qualitativamente distinta do modelo tecnicista clássico, que se caracterizava, sobretudo, pela formação do trabalhador para um processo “[...] produtivo parcelado, com tecnologia rígida e pouco dinâmica” (KUENZER, 2000, p. 31). Este modelo está voltado para a formação do trabalhador multi-dinâmico, capaz de se adaptar rapidamente às incertezas do mercado e às constantes alterações do processo produtivo que se dão em intervalos de tempo cada vez menor.

O panorama de crise e reestruturação econômica global forma o pano de fundo diante do qual a reforma da educação no Brasil se operou nos anos de 1990,

²¹ Trata-se das “bolhas especulativas”, como o Prof. Luiz Gonzaga Beluzzo, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, refere-se no texto ao movimento especulativo do capital.

sob a liderança do Presidente Fernando Henrique Cardoso. É o que analisaremos no próximo item.

1.5.3. Aspectos das políticas educacionais no Brasil no cenário de reestruturação produtiva do capitalismo internacional no início do século XXI

O Brasil sempre esteve integrado à economia internacional em condição subordinada aos interesses dos grupos e corporações que controlam o centro do sistema capitalista. A economia Nacional segue sendo de caráter complementar ao centro dinâmico do sistema. Mantém-se, desde sua fundação, como país exportador de comódites, ainda que, nos últimos anos, tenha empreendido um grande esforço para modernizar o seu parque industrial e ampliar sua pauta e exportações. Tal movimento foi refreado pela onda de especulação financeira que domina o sistema em escala global.

Esse quadro histórico colocou o Brasil na condição de país fragilizado na relação com as demais economias do mundo, suscetível às influências das oscilações do mercado internacional, bem como, às imposições dos interesses políticos e econômicos estrangeiros no que se refere ao seu processo de desenvolvimento. Isso possibilita aos organismos financiadores internacionais elevado grau de efetividade na implementação de sua orientação macroeconômica, com derivações para a política educacional do país.

Por isso, no âmbito das reformas e políticas educacionais, em curso no Brasil, nas últimas décadas, há todo um empreendimento visando a elevação da escolaridade da força de trabalho e da *qualidade do ensino* nos sistemas e nas instituições educativas, em geral, com o objetivo de garantir as condições de promoção da competitividade, de eficiência e de produtividade demandadas e exigidas pelo mercado e pelo capital produtivo. Obviamente, trata-se de um critério mercadológico da qualidade de ensino expresso no conceito *qualidade total* (FERREIRA; OLIVEIRA, 2013, P. 241, *grifos das autoras*).

Há que se destacar que o conceito de *qualidade*, destacado acima por Ferreira e Oliveira, oriundo do Banco Mundial para a reforma educacional no Brasil, esvazia e resignifica o que se constituiu em histórica bandeira de luta dos setores populares. Ao reivindicar educação pública de qualidade, os trabalhadores referem-

se à plenitude de acesso aos bens culturais historicamente e socialmente construídos pela humanidade e que tem na escola, o lugar mais apropriado a sua transmissão. Isso demanda uma instituição com professores qualificados, adequadamente estruturada e organizada para receber a todos, principalmente o proletariado.

A perspectiva popular de qualidade educacional é subvertida no discurso liberal pelo de qualidade de mercado. A educação é vista como um bem com valor de troca, submetido às leis do mercado e não como patrimônio da humanidade, conquista civilizacional e Direito Humano inalienável.

Por isso, o conceito de qualidade, posto no âmbito dessa disputa de interesses, não é um valor universal e está longe de ser apenas uma divergência semântica. Trata-se, na verdade, de uma das variadas formas em que se expressa a polarização entre os projetos liberal e proletário de sociedade e formação humana.

As avaliações externas realizadas pelo Ministério da Educação constituem-se em mecanismo de controle da qualidade referenciado no mercado e se configuram em instrumento de classificação e não de diagnóstico formativo, como bem afirma De Sordi (2012):

A discussão da qualidade da escola desgarrada da explicitação da concepção de qualidade que se tenta alcançar tem favorecido o uso indiscriminado dos índices obtidos pelos estudantes nos exames nacionais/internacionais como balizamentos quase exclusivos para a definição de políticas públicas educacionais (DE SORDI, 2012, p. 41).

Esses índices de que trata De Sordi (2012) levam a sociedade e os governos a comparar realidades, processos e histórias diferentes, restringindo o olhar à frieza dos números.

Além disso, “Os exames em larga escala são comumente utilizados para avaliação e comparação entre escolas, sistemas de ensino nacionais e internacionais” (MARTINS, 2015, p. 54). Por disso, ao eleger as avaliações externas como único parâmetro de aferição da qualidade educacional, os governos e as próprias escolas deixam de considerar a riqueza dos processos, que contém um conjunto de práticas que são desprezadas pelas avaliações institucionais.

Todavia, não se trata de negar a necessidade de tais avaliações, mas deve-se buscar construir instrumentos mais amplos, que abarquem a riqueza dos processos

escolares constituindo-se em elemento de planejamento educacional no âmbito escolar e dos sistemas, evitando-se o constrangimento do estabelecimento dos *rankings* de escolas, que conduz ao erro de julgamento.

Segundo Oliveira (2013), as avaliações institucionais no Brasil foram concebidas a partir de duas competências básicas, *saber aprender* e *saber fazer*, estabelecidas por sua vez, em alinhamento com as transformações ocorridas no mundo do trabalho, influenciadas muito mais por demandas “econômico-produtivas do que a da educação como direito social” (OLIVEIRA, 2013, p. 243). Ao analisar as alterações ocorridas na educação escolar brasileira, tendo como marco referencial a LDBEN, Lei 9394/96, Oliveira (2013) compreende que o *saber conhecer/aprender* corresponde ao *ensino acadêmico*, propedêutico, humanístico-científico e está relacionado à educação básica e superior. Por sua vez, o *saber fazer*, diz respeito ao *ensino profissional* dividido em *Educação profissional*, organizado nos níveis básico, técnico e tecnológico (superior).

Esse já não tão novo paradigma quer para o sistema um objetivo de *qualidade* cujos pilares estão fixados sobre os seguintes termos:

No neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo determinando uma orientação educativa que se expressa “na pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa” (SAVIANI, 2013, p. 441 - 442).

Como destaca Saviani (2013), trata-se da remodelagem de todo o processo educativo desenvolvido pelo Estado, subordinando-o aos interesses do mercado nas condições que se apresenta na contemporaneidade.

Por mais que esse paradigma se apresente como novo, sua essência é velha, porque preserva o pecado capital da escola burguesa, ou seja, mantém a separação sujeito e objeto, teoria e prática, homem e natureza, além de exacerbar o papel do “indivíduo egoísta (o homem voltado para seus próprios interesses

privados)” (DUARTE, 2004, p. 66). Ou, como afirma Ramos (2001), do “indivíduo a-social, na despreocupação com qualquer forma de integração e na busca da satisfação dos interesses individuais” (RAMOS, 2001, p. 256), em consonância com o mercado.

Aprender a aprender, neste contexto, significa, também, capacidade de dominar rapidamente uma nova profissão, diante do desemprego estrutural²² cada dia mais presente na vida de todos, como uma das características do cenário neoliberal, tornando a incerteza a características distintiva da realidade mundial neste início de século.

O cenário obscuro neoconservador que cobre o mundo amplificou as incertezas dos trabalhadores, trouxe mais desemprego, mais miséria e mais guerras, espalhando a desesperança entre os povos de todas as nações. Sob a influência dessa conjuntura internacional, o Brasil vai estruturar sua reforma educacional nos anos 1990, que analisaremos a seguir.

1.5.4. A reforma educacional do Brasil no alvorecer do século XXI

A gênese política da reforma da redução brasileira que influiu sobre o conteúdo e as feições que a escola possui na atualidade em nosso país, remonta aos embates no Congresso Nacional ocorridos por ocasião da aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O marco temporal se dá no ato da apresentação à Câmara dos Deputados do primeiro Projeto de LDB pelo Deputado Octávio Elísio²³, em dezembro de 1988, logo após a promulgação da Constituição.

Esse processo de discussão que culminou, em 1996, com a aprovação da nova LDB, constituiu-se em campo de disputa onde os setores populares e da intelectualidade progressista se aglutinaram, inicialmente, em torno do Projeto Octávio Elísio. Tal projeto teve seu conteúdo extraído dos debates acumulados no âmbito da ANPEd e da V Conferência Brasileira de Educação.

²² Desemprego estrutural é entendido como o desaparecimento de profissões e postos de trabalhos decorrentes da reengenharia produtiva, impulsionada pelas novas tecnologias. Decorrentes desse processo, resultam demissões em massa, configurando uma realidade em que, quando o trabalhador é mandado embora, junto com ele desaparece o seu posto de trabalho e/ou a sua profissão.

²³ Projeto de Lei protocolado com a identificação Número 1.158-A/88 fixando as diretrizes e bases da educação nacional.

A proposta em referência teve a sua redação concluída em fevereiro de 1988. Em abril do mesmo ano, por iniciativa do presidente da entidade²⁴ circulou na XI Reunião anual da ANPEd realizada em Porto Alegre de 25 a 29.04.88. Em julho subsequente, como previa a pauta originária, foi publicada na *Revista da ANDE*, nº 13, pp. 5-14. E no início de agosto de 1988 foi objeto de discussão na V Conferência Brasileira de Educação realizada em Brasília cujo tema central foi exatamente “a lei de diretrizes e bases da educação nacional” (SAVIANI, 1997, p. 42).

A referida minuta de LDB, a qual Saviani se refere, foi escrita por ele e, de início, destinava-se a ser um artigo destacando aspectos conceituais que, segundo o autor, deveriam constar na nova lei de grande importância para a educação. O texto que havia sido demandado pela Revista ANDE para a edição de nº 13, ao ser concluído havia, além de cumprir os propósitos iniciais, assumido forma de minuta de LDB, pois

à medida que o texto foi tomando forma, concluiu-se que era importante pensar a própria estrutura da lei já que o objetivo era a mobilização dos educadores no sentido de influenciar diretamente junto aos parlamentares no processo de elaboração da nova lei. Sem isso correríamos o risco de discutir grandes e relevantes questões que, no entanto, não seriam matéria de uma lei geral de educação ou, mesmo que fosse, não teríamos clareza sobre a forma que elas integrariam o texto legal (SAVIANI, 1997, p. 36).

Esse projeto de LDB apresentado à Câmara, entre tantos avanços societários, previa, no Art. 35:

A Educação de 2º grau será ministrada apenas em língua nacional e tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária a compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (SAVIANI, 1997, p. 47).

Este Artigo é apenas um exemplo de como a referida proposta trazia fortemente, em seu conteúdo, os princípios da politecnia. Entretanto, apesar de ter sido o depositário do que havia de mais avançado no pensamento educacional nacional, não se materializou em função da correlação de forças presente no Congresso Nacional na época da aprovação da Lei Nº 9394 em 1996, marcadamente conservador e sob a hegemonia da corrente neoliberal, fazendo com

²⁴ Referência à Osmar Fávaro, Presidente da ANPEd naquele momento.

que prevalecessem, no texto final, os fundamentos dessa concepção.

Tal conjuntura refletiu na reorientação da política educacional do país e, no caso da educação profissional, expressou-se pela edição do Decreto 2.208/97, um ano após a promulgação da LDB. Este ato discricionário objetivava atender aos interesses do mercado e aprofundar a concepção neoliberal de educação.

A edição do referido Decreto retoma uma tradição da educação liberal no mundo e no Brasil, qual seja: “[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural” (KUENZER, 2000, p. 27). A dualidade a qual a autora se refere tem sua origem na base da sociedade dividida em classes, que o referido Decreto legaliza e legitima ao estabelecer a separação entre educação profissional e ensino médio, constituindo percursos formativos distintos.

Além disso, tratava-se de implementar a regulamentação de “formas fragmentadas e aligeiras (*sic*) de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 25). Isso representou a materialização da forma mais clara do projeto neoliberal de homem, sociedade e educação, cuja essência se expressa na produção social de riquezas, em contradição com a apropriação privada e, em termos educacionais, na fragmentação da formação humana.

Nos anos 90, houve o avanço do neoliberalismo, percebido no recrudescimento das concepções mercadológicas e privatistas que levaram ao desmonte de parte significativa do estado brasileiro. No entanto, houve resistência ativa dos setores populares, cuja expressão mais importante foi a construção da frente ampla de forças sociais e políticas que se aglutinaram em torno das duas candidaturas de Lula à Presidência da República, tornando-se vitoriosa em 2002.

Com a posse de Lula na Presidência do Brasil, em 2003, a corrente mudancista que lhe deu sustentação na luta eleitoral ganhou prestígio e importância política. Contudo, o novo governo foi formado por forças heterogêneas, visando assegurar uma maioria que possibilite a governança. Em função dessa circunstância, constituíram-se dois polos opostos em seu interior. De um lado, agruparam-se os que defendem a alteração no conteúdo da política macroeconômica. Do outro, aqueles que pretendiam a manutenção das taxas de juros elevadas e as políticas de estado mínimo.

A segunda posição prevaleceu sobre a primeira, uma vez que, ainda em 2002, diante da eminente vitória de Lula nas eleições, os banqueiros internacionais provocaram uma onda especulativa no país às vésperas da eleição. Diante disso, o então candidato Lula procurou tranquilizar o mercado assinando a “Carta aos Brasileiros”. O documento, de conteúdo ambíguo, ao mesmo tempo em que critica a orientação macroeconômica adotada por Fernando Cardoso, compromete-se em não desfazer os compromissos por ele assumidos com a banca internacional.

O novo modelo não poderá ser produto de decisões unilaterais do governo, tal como ocorre hoje, nem será implementado por decreto, de modo voluntarista. Será fruto de uma ampla negociação nacional, que deve conduzir a uma autêntica aliança pelo país, a um novo contrato social, capaz de assegurar o crescimento com estabilidade. (LULA, 2002).

A dubiedade do documento reflete o equilíbrio de forças em disputa na sociedade naquele momento e que, depois, se amalgamarão no interior do futuro governo. Essa contradição esteve presente em todos os setores do primeiro mandato de Lula e manifestou-se, também, no âmbito do MEC. Ainda que este tivesse um compromisso firmado com os educadores progressistas de revogar o decreto Nº 2.208/97 (op. cit.), a postura adotada pelo novo governo, de não confronto com os setores conservadores e de não perseguir mudanças estruturais, impôs ao campo progressista trabalhar dentro do governo explorando suas contradições, visando acumular forças para impulsionar as mudanças.

Orientado por esse posicionamento tático é que foi conduzido o processo de revogação do Decreto 2.208/97 e construído o seu substituto. Houve um processo complexo envolvendo vários intelectuais e organizações da sociedade civil, numa discussão de mão dupla, que durou oito meses. Então, a primeira versão do documento foi apresentada em setembro de 2003, pelos professores Frigotto e Ciavatta (2003), do qual originaram-se outras seis versões de texto, culminando com a aprovação da última em abril de 2004, que viria a tornar-se o Decreto Nº 5.154/2004.

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas.

Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 26 – 27).

Como afirmam os autores, a norma não é a vida e nem encerra a disputa. Tomemos como exemplo prático dessa premissa o caso do Acre, pois, na época em que essa polêmica de dava em âmbito nacional, o Estado realizava a implantação do seu projeto de educação profissional. E o fez sob o primado filosófico e político expresso pelo Decreto 2.208/97, cujo princípio diretor reside em separar formação geral da formação para o trabalho.

A implantação do Instituto Dom Moacyr, com autonomia administrativa e financeira, um ano depois de publicado o Decreto 5.154/2004, representou a materialização do princípio da separação entre formação profissional e formação geral. Ainda que o novo Decreto representasse a superação dessa dicotomia, a mentalidade dos educadores acreanos ainda estava impregnada da antiga concepção, indicando que a luta política se dá para além do estabelecimento dos marcos legais e precisa ser exercida em todas as dimensões.

CAPÍTULO 2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: DO EMPÍRICO AO TEÓRICO-PRÁTICO

Na leitura das teses, dissertações e artigos, na busca de fundamentos teóricos para subsidiar esta investigação, percebemos que alguns trabalhos demonstram incompreensão referente à significação exata das categorias método e metodologia. Na maioria das vezes em que se empregou o termo método, os autores estavam se referindo a procedimentos na realização de determinada tarefa.

Para aclarar essa questão, consideramos fundamental compreender que metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1994, p. 16). Assim, diz respeito aos procedimentos utilizados na investigação, ao passo que, “o método é heurístico, reflete as leis do mundo objetivo sob a ótica do procedimento que o homem deve adotar para obter novos resultados no conhecimento e na prática” (KOPNIN, 1978, p. 91). Trata-se dos grandes sistemas filosóficos que buscam compreender e explicar a realidade, que versam sobre a existência, as possibilidades e alcance da verdade.

Método e metodologia estão articulados, porém, há uma ordem hierárquica entre ambos, uma vez que a metodologia deriva do método, ainda que este não consiga se estruturar sem um coerente procedimento investigativo. Nesse aspecto, o materialismo histórico-dialético é o método que toma a realidade como contradição em movimento, não divorcia o movimento do pensamento, das leis dos fenômenos do mundo objetivo.

Por isso, o adotamos como condutor de nosso processo investigativo, por possibilitar efetivamente compreender as múltiplas determinações de nosso objeto de investigação. Mas, também, porque este rompe com a linearidade do positivismo e incorpora superando tanto a lógica racionalista dedutiva, quanto a empirista indutiva, uma vez que, nessa perspectiva, razão e experiência são momentos distintos de uma mesma totalidade.

Com base nesta compreensão, neste capítulo, exporemos os elementos que consideramos centrais para o estudo e aplicação do método de investigação, para que se possa compreender o porquê de nossa opção pelo materialismo histórico-dialético, assim como os princípios que nortearam a definição de nosso objeto de pesquisa. No segundo momento, exporemos a metodologia adotada na pesquisa, segundo a cronologia dos procedimentos adotados.

2.1. O materialismo histórico-dialético como síntese do pensamento mais avançado da era moderna.

A nosso ver, na teoria do *ser social* de Marx, não se separa o histórico do dialético, uma vez que os fenômenos são apreendidos no movimento contraditório e a partir de relações recíprocas entre o todo e a parte. Com base nisso, cremos que as revoluções liberais da Europa se fizeram num movimento articulado “de baixo para cima” e “de cima para baixo”, concomitantemente, ou para usar as palavras de Engels em sua famosa carta Bloch:

[...] Segundo a concepção materialista da história, o fator que em última instância, determina a história é a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu afirmamos, uma vez sequer, algo mais do que isso. Se alguém o modifica, afirmando que o fator econômico é o único fator determinante, converte aquela tese numa frase vazia e absurda. A situação econômica é a base, mas os diferentes fatores da superestrutura que se levanta sobre ela – as formas políticas da luta de classes e seus resultados, as constituições que, uma vez vencida a batalha, a classe triunfante redige, etc, as formas jurídicas, e inclusive os reflexos de todas essas lutas reais no cérebro dos que nelas participam, as teorias políticas, jurídicas, filosóficas, as ideias religiosas e o desenvolvimento ulterior que as leva a converter-se num sistema de dogmas – também exercem sua influencia sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam sua forma, como fator predominante. Trata-se de um jogo recíproco de ações e reações entre todos esses fatores [...] (ENGELS, 1988, p. 284).

Esse duplo movimento da infraestrutura econômica e da super-estrutura jurídica, política e ideológica, que impulsiona as revoluções e o avanço da sociedade ao longo da história, é chave para compreendermos as alterações no panorama econômico, social e político do velho mundo nos séculos XVII e XVIII.

A agitação no plano econômico, que se inicia no período mercantilista, vê seu movimento ascendente freado pela mentalidade feudal, que limitava seu desenvolvimento e expansão. Inaugura-se, nessa época, um longo período de luta de ideias, que inicia com o renascimento, ganha impulso com a violenta reforma protestante, e adquire maturidade no século XVIII com o iluminismo. Dessa forma, o movimento liderado na base econômica da sociedade pela burguesia, pressionando

por mudanças “de baixo para cima”, tem sua correspondência no nível superestrutural, em forma de luta ideológica, por um novo ordenamento jurídico e do poder político, configurando-se numa pressão “de cima para baixo” por mudanças no conteúdo e forma do estado.

A revolução industrial na Inglaterra, no século XVII, e a política na França, no século XVIII, representaram um marco referencial para todas as revoluções burguesas que seguiram por todo o mundo. Ambas não teriam se materializado nem se consolidado se seus protagonistas não tivessem conseguido articular o movimento na base econômica e no pensamento concomitantemente sintetizado em luta política.

No plano da luta de ideias, a tarefa primordial era a de estruturar uma nova forma de ler e interpretar o mundo. Tratava-se de construir um novo método de busca e aferição da verdade. A esse respeito, Kópnin (1978), em sua obra *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*, afirma que:

[...] os séculos XV e XVI, época da desintegração das relações feudais [...] colocaram a lógica ante a necessidade de elaborar um método de obtenção de um novo conhecimento, formação de novos conceitos, de uma teoria da ciência [...]” (KOPNIN, 1978, p.69).

A compreensão dogmática medieval, fundamentada no silogismo de Aristóteles, que estrutura a concepção escolástica, foi a base da ideologia do mundo feudal que embasou e legitimou o poder dos nobres, reis e clérigos por mais de mil anos e fincou raízes profundas na mentalidade mediana do povo. Contra essa visão de mundo, lançaram-se os revolucionários liberais, procurando negá-la com toda energia. Nessa luta de ideias, foram tomados dois caminhos distintos e opostos, um surgiu na Inglaterra, o empirismo, e outro na França, o racionalismo. Todavia, empiristas e racionalistas convergiam quando se tratava de avaliar o método silogista, base do sistema de ideias medievais.

‘A lógica hoje aplicada serve antes ao fortalecimento e manutenção dos erros que tem seu fundamento nos conceitos geralmente aceitos do que o descobrimento da verdade. Por isso é mais prejudicial que útil’, escreveu Bacon. Ideias análogas foram expressas por Descartes: ‘[...] Na lógica, os seus silogismos e a maior parte dos seus preceitos ajudam antes a explicar a outros aquilo que é de nosso conhecimento ou, como na arte de Lully, a tecer

considerações ineptas daquilo que não se sabe ao invés de estudá-lo (KOPNIN, 1978, p. 70).

A propósito disso, tomamos como referência o que diz Saviani (2014), segundo o qual “A época moderna foi inaugurada com o ‘Discurso do método’ de Descartes e com o ‘*Novum Organon*’ de Francis Bacon” (SAVIANI, 2014, p.3)²⁵. No “*Novum Organon*” Bacon, critica o *Organon*²⁶ de Aristóteles. Nele, parte de bases materiais empíricas e “[...] se orientou nas ciências naturais experimentais, razão porque seu método tem como elementos componentes a indução, análise, comparação, observação e o experimento [...]” (KOPNIN, 1978, p. 101-102). Descartes, por seu lado, procurou trilhar outro percurso, mesmo partindo da crítica comum aos empiristas direcionadas ao silogismo, e nesse aspecto, concordando com Bacon.

No que se refere à dúvida como o ponto de partida para a investigação, ele resguardou uma única certeza, a fundamental, a da própria existência e é daí que surge a célebre frase “penso, logo existo” e mais que isso, “existo como ‘coisa pensante’ – do pensamento ao ser pensante é que decorre o salto da subjetividade para a objetividade e é nesse aspecto que a razão fundamenta a existência” (KAHHALE *et alii*, 2002, p. 09). A partir desse aspecto destacado por Kahhale (2012), Decartes estabelece o divisor de águas com o empirismo inglês, uma vez que, sob o sistema cartesiano a razão tem ideias inatas, universais e claras e elas são as fontes de todas as evidências.

Na busca da verdade, empiristas e racionalistas abordam o sujeito e objeto de forma unilateral, como realidades apartadas e dicotômicas. Dependendo da perspectiva que se investiga a realidade, o polo epistemológico pode estar centrado, ora exclusivamente no sujeito, ora exclusivamente no objeto.

Todo esforço de Marx e Engels foi o de demonstrar os limites dos métodos estruturados pelos filósofos que os antecederam. Todavia, não os desprezou, procurou incorporar o legado de empiristas, racionalistas, idealistas, materialistas,

²⁵ Exposição, em 14 de agosto de 2014, na Mesa-Redonda “Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: mediações”, do 2º congresso Internacional sobre a teoria Histórico-Cultural e 13ª jornada do Núcleo de ensino de Marília.

²⁶ Conjunto de textos de Aristóteles sobre lógica, base da Patrística e da Escolástica empregados como método de análise e interpretação da realidade na idade média.

metafísicos e dialéticos, superando-os, indo onde estes não haviam sequer imaginado chegar. A partir desse esforço de incorporação ativa, crítica, forjam o materialismo histórico-dialético que se converteu em método organicamente vinculado aos interesses estratégicos do proletariado, em luta contra o poder burguês e seu sistema de ideias.

Apoiando-se no pensamento filosófico mais avançado de sua época, Marx e Engels perceberam “[...] a riqueza da forma de pensar desenvolvida por Hegel, ... mostrando que em Hegel a dialética estava invertida, estava posta de cabeça para baixo [...]” (SAVIANI. 2014, p. 2), referindo-se à visão idealista da lógica hegeliana, propondo a inversão da perspectiva lógica dialética para o materialismo.

Voltam-se, assim, para as posições de Feuerbach e dos jovens hegelianos de esquerda, de quem foram simpatizantes, e com os quais romperam a partir de *A ideologia alemã*, manuscrito finalizado em 1846. Nesta obra, Marx e Engels (2007) reafirmam suas discordâncias relacionadas ao sistema Hegel, ao mesmo tempo em que tecem severas críticas ao “... materialismo de Feuerbach [que] ainda tinha caráter metafísico uma vez que correspondia a uma visão abstrata de homem não o compreendendo como um ser histórico”. (*op. cit.*)

Saviani destaca, ainda, que:

n’A ideologia alemã... não é a consciência dos homens que determina sua existência mas, ao contrário, é a vida real que determina a consciência, Marx desenvolveu a dialética em bases materiais tendo, no ponto de partida, indivíduos reais produzindo os seus meios de vida e desencadeando a história como obra dos próprios homens. Por isso a concepção de Marx é chamada de materialismo dialético ou materialismo histórico que, às vezes aparecem unificados na denominação materialismo histórico-dialético.” (SAVIANI. 2014, p. 2)

Como podemos observar a partir do destaque de Saviani (2014), que Marx e Engels, na estruturação do materialismo histórico-dialético, incorporam e superam a dialética hegeliana idealista e o materialismo mecanicista feuerbachiano, constituindo esse método em síntese superadora do pensamento mais avançado de seu tempo, vigoroso e atual na contemporaneidade.

Porém, essa síntese não pode ser confundida, de forma alguma, com ecletismo ou justaposição de princípios metodológicos antagônicos, como pudemos identificar em muitos dos trabalhos acadêmicos por nós analisados, nem com

conciliação de posições antagônicas, armadilha teórica que os autores combatem vivamente e contra a qual Frigotto (2012b) nos adverte:

A concepção do “pluralismo formal” e do ecletismo consubstanciado no senso comum, na crença de que a “verdade” resulta de um mosaico montado pela justaposição de diferentes posturas, ideológicas, perspectivas metodológicas tem sido historicamente, no Brasil, uma ideia das elites dominantes no campo político, cultural, e se manifesta fortemente nos centros de pesquisa e universidades. Trata-se de posturas ainda dominantes (FRIGOTTO, 2012b, p. 171).

Em verdade, para Frigotto (2012b), o “pluralismo ou ecletismo metodológico” representa uma forma de manifestação da metafísica que preside a ideologia liberal. Contrários a essa postura epistemológica, ao estruturarem o materialismo histórico-dialético como método de investigação e interpretação da realidade, Marx e Engels conceberam experiência e razão como dimensões articuladas de uma mesma totalidade constitutiva do movimento do pensamento, sintetizado na práxis transformadora dos homens. Isso os filósofos que os antecederam não conseguiram perceber, motivo pelo qual tomavam as partes de forma separada e dicotomizada, sem conseguir as concatenações que as articulam ao todo.

Frigotto (2012b) destaca, ainda, o caráter orgânico do método, pois, para ele, as ciências, em especial, as ciências sociais, não são neutras, estão impregnadas pelos interesses das classes em disputa na sociedade capitalista. Esse nos parece ser o pressuposto que o faz o autor sustentar a ideia da vinculação orgânica do materialismo histórico-dialético aos interesses de emancipação do proletariado. Razão pela qual retoma a tese de Kosik (2002) do *monismo materialista*, entendido como:

- a) Que o caráter radical do conhecimento histórico se explicita mediante rupturas, críticas ao *status quo ante*, e que por isso mesmo o embate teórico revela que há teorias que explicitam e revelam a realidade de forma mais completa, ainda que relativa, e outras que são mais parciais ou até obnubilam a realidade dos fatos;
- b) Que a ciência do social é uma ciência não neutra. A ciência e o processo científico não são imunes aos embates reais que se dão na sociedade de classe. Neste sentido, o conhecimento histórico-crítico é um instrumento de luta;
- c) Que o materialismo histórico constitui-se na ciência do proletariado, classe social empenhada com a superação da sociedade de classes e instauração da sociedade socialista;

d) Que as concepções do “pluralismo ou do ecletismo metodológico” representam apenas uma variação ou uma das expressões das respectivas metafísicas (FRIGOTTO, 2012b, p.170 – 171).

A tese do *monismo materialista* que enfatizamos aqui, com base nas palavras de Frigotto (2012b), que nos auxilia a interpretar Kosik (2002), funda-se na visão de que a realidade social é produzida historicamente pelos homens e determinada por leis históricas que condicionam as circunstâncias do seu tempo. Isso posto, o *monismo materialista* sustenta que o conjunto das relações sociais (políticas, ideológicas, culturais, educacionais) dão conteúdo e forma à estrutura econômica estabelecida pelos homens no processo de produção e reprodução da vida material de sua existência. Define, em *última instância* (como enfatizaria Engels a Bloch em 1890, *op. cit.*), o complexo social, em suas diferentes dimensões.

Outro aspecto importante desse método pode ser observado no fato de que tanto Saviani (2014) quanto Kopnin (1978) convergem quanto à ideia de que a lógica formal é elemento constitutivo da lógica dialética. O primeiro afirma que “... a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética)” (Ibidem). E o segundo afirma: “[...] A filosofia marxista mantém com a lógica formal a mesma relação que mantém com outros campos do conhecimento científico [...] Negar a lógica formal seria tão absurdo quanto negar a matemática, a linguística, etc” (KOPNIN, 1978, p. 80).

O que ambos os autores pretendem demonstrar é que a lógica dialética abarca conteúdo e forma do objeto. Por sua vez, a lógica formal, como a própria designação indica, esgota-se na forma, enquanto a primeira é concreto-abstrata, a segunda reduz a abstração.

A lógica formal não possibilita penetrar a essência do fenômeno, decompor suas partes e descobrir suas múltiplas concatenações. Esta forma lógica é muito presente no senso comum, que Kosik (2002) analisa como:

[...] as formas fenomênicas da realidade – que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada **práxis** histórica, como conjunto de representações ou categorias do “pensamento comum” [...] Por isso, a **práxis** utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e maneja-

las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade. [...] é **práxis** fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre elas se ergue [...] (KOSIK, 2002, p.14, *grifos do autor*).

Trata-se do universo das verdades aparentes, parciais e fragmentárias que o autor chama de “pseudoconcreticidade”, ao qual pertencem:

- O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais;
- O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da Humanidade);
- O mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis, formas ideológicas de seu movimento;
- O mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens (KOSIK, 2002, p.14, *grifos do autor*).

O que podemos deduzir a partir dessa contribuição de Kosik (2002) é que para a superação da consciência ingênua, construída a partir da reflexão sobre a realidade aparente resultante da práxis fetichizada, é necessário desenvolver uma reflexão dialética radical, que consiga atingir a essência da realidade. Só o materialismo histórico-dialético possibilita articular metodologicamente todas as dimensões do real, essência e aparência, realidade material e pensamento, prática e teoria, como realidades distintas, contudo, indissociáveis da mesma totalidade.

Karl Marx, ao tomar a sociedade capitalista como objeto de estudo, buscou identificar o elemento estruturante mais simples desse sistema que, ao mesmo tempo, contivesse em sua simplicidade toda a complexidade de forma sintética, o que ele expressa de forma clara em “O método da economia política”:

[...] Os economistas do século do século XVII, p. ex., começam sempre com o todo vivente, a população, a nação, o Estado, muitos Estados etc., que descobrem por meio da análise. Mas sempre terminam com algumas relações determinantes, abstratas e gerais, tais como a divisão do trabalho, do dinheiro, valor etc., que descobrem por meio da análise. Tão logo esses momentos singulares foram mais ou menos fixados e abstraídos, começaram os sistemas econômicos, que se elevaram do simples, como trabalho, divisão do trabalho, necessidade, valor de troca, até o Estado, a troca entre as nações e o mercado mundial. O último é

manifestadamente o método cientificamente correto. O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação (MARX, 2011, p. 54).

Kosik (2002), traduz essa passagem de Marx da seguinte forma: “Princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo” (KOSIK, 2002, p. 49).

A propósito dessa mesma temática, Paulo Netto (2011), considera que:

[...] é a estrutura e a dinâmica do objeto que comanda os procedimentos do pesquisador. O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações (PAULO NETTO, 2011, p. 53).

Apoiamo-nos, portanto, nos fundamentos acima destacados de Marx (2011), Kosik (2002) e Paulo Netto (2011), para problematizar a categoria trabalho no contexto da prática docente da Escola “Roberval Cardoso”. Tomamos como pressuposto que essa é a categoria que permite, como diria Kosik (2002), romper o universo da “pseudoconcreticidade”, para que se possa mergulhar na “totalidade concreta” para chegar ao que Saviani (2014, p. 2) chama de “concreto pensado”. Ou seja, para se chegar aos fundamentos epistemológicos e pedagógicos que sustentam as práticas educativas dos docentes daquela unidade educativa.

Pela centralidade que assume o trabalho nessa pesquisa, impõe-se a necessidade de uma análise mais detida sobre essa categoria na perspectiva do materialismo histórico-dialético, precisamente esse aspecto será objeto de análise no item seguinte.

2.1.1. Trabalho como gênese conhecimento

No seu texto “O papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, Engels(1990) afirma: “[...] sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio

homem” (ENGELS, 1990, p.19). As conclusões a que chegou o principal colaborador de Marx, nesse texto inconcluso, datado do final do século XIX, traz em si os avanços e limites do desenvolvimento da ciência até aquele momento. A fronteira mais avançada pode ser demarcada, entre tantas conquistas científicas dessa época, por meio dos progressos da química orgânica com a síntese da ureia, em 1828, por Friedrich Wöhler, a classificação periódicas dos elementos químicos elaborada em 1869, com base nos trabalhos de Mendeleiev. No campo da física, destaca-se o britânico Faraday, cujos estudos possibilitaram o invento de motores e geradores elétricos que deram origem aos trens e bondes elétricos, além do telefone inventado por Alexander Graham Bell, patenteado em 1876 (CHASSOT, 2004).

Nesse período, “Entre todos os nomes da ciência nenhum foi tão polêmico [...] quanto Charles Robert Darwin” (CHASSOT, 2004, p. 194). Exatamente a radicalidade com que Darwin expôs suas teses em *A origem das espécies*, de 1859, mudou a forma do homem se ver no tempo e no espaço, constituindo-se no elo que faltava para o fechamento da concepção desenvolvida por Marx desde as notas dos Manuscritos Econômico-Filosóficos, de 1844.

Nessa obra, a ontogênese humana no trabalho como elemento aparece como “[...] *objetivação da vida genérica do homem*” (MARX, 2009, p.117, *grifos do autor*). Razão pela qual afirma que o grande mérito da Fenomenologia de Hegel consiste, primeiramente, em “[...] conceber o homem objetivo (verdadeiro, porque homem real), como resultado do seu próprio trabalho” (Ibidem.). Ainda que mais adiante, no mesmo texto, critique a fenomenologia hegeliana por cair no mesmo erro da economia política de seu tempo, ao conceber apenas o lado positivo do trabalho, ignorando os aspectos relacionados à alienação.

Os avanços da economia, da filosofia e das ciências naturais, no século XIX, forneceram as bases que possibilitam a Engels afirmar:

Concluindo: Os animais só podem utilizar a natureza e modifica-la apenas porque nela estão presentes. Já o homem modifica a natureza e a obriga a servi-lo, ou melhor: domina-a. Analisando mais profundamente, não há dúvida de que a diferença fundamental entre os homens e os outros animais está na força do trabalho (ENGELS, 1990, p. 33).

Sendo assim, para além de outros aspectos relacionados à anatomia, capacidades físicas e mentais, o elemento distintivo primordial da espécie humana

na natureza é a capacidade de trabalho. Diante da força de tal conclusão, cabe indagar: o que vem a ser, precisamente, o trabalho para Marx e Engels?

A nosso ver, a adequada resposta a essa questão deve, em primeiro lugar, partir do fato de que, para os autores, o trabalho, enquanto ação humana, não se constitui em um movimento unilateral, individual.

O indivíduo é um *ser social*. Sua manifestação de vida – mesmo que ela também não apareça na forma imediata de uma manifestação *comunitária* de vida, realizada simultaneamente com outros – é, por isso, uma externalização de uma confirmação da *vida social*. A vida individual e a vida genérica do homem não são *diversas*, por mais que também – e isto é necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais *particular* ou mais *universal* da vida genérica, ou quando mais a vida genérica seja uma vida individual mais *particular* ou *universal* (Marx, 2010, p. 107, *grifos do autor*).

Destacamos esse trecho dos Manuscritos Econômico-Filosóficos porque, nele, Marx traz a centralidade do aspecto social da constituição humana, ou seja, em todas as suas ações os homens contraem relações uns com os outros, relações sociais, condicionadas historicamente. Marx reafirma essa concepção no mesmo ano em que escreveu o citado manuscrito, na sexta tese sobre Feuerbach: “[...] Mas a essência humana não é uma ação intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais” (MARX, 2007, p. 538), análise crítica que será aprofundada nos anos de 1845 e 1846, em parceria com Engels em *A ideologia alemã*:

É somente na comunidade [com outros que cada]²⁷ indivíduo tem os meios de desenvolver suas faculdades em todos os sentidos; somente na comunidade, portanto, a liberdade pessoal torna-se possível. [...] Na comunidade real, os indivíduos obtêm simultaneamente sua liberdade na e por meio de sua associação. [...] devido à inevitável autonomização das relações sociais no interior da divisão do trabalho, surge uma divisão na vida de cada indivíduo (MARX& ENGELS, 2007, p. 64 – 65).

Por meio da exposição dessa concepção, Marx e Engels procuraram demarcar campo com o materialismo vulgar de Feuerbach, bem como com todas as formas de idealismo de seu tempo, que concebiam o homem apenas na sua

²⁷ Acréscimo dos tradutores

singularidade, como indivíduo isolado na sua relação com a realidade circundante. A compreensão do homem como um ser social em Marx é por nós aqui retomada, porque sua oposição à perspectiva conservadora de homem do passado não perdeu a validade no presente. Constitui-se em instrumento de luta contemporâneo contra as teses neoliberais no plano político-econômico e pós-modernas, no âmbito político-cultural, em que:

Os sujeitos passam a ser concebidos na sua experiência mais imediata, mais direta; é desmontada a concepção de sujeito na sua relação mais coletiva, articulada, que possui como base concepções de caráter articulador e totalizante, de fundamento histórico e político coletivo.

A “nova” concepção cunha-se no fragmento e no indivíduo como sujeito de uma história fragmentada, desarticulada e individual (PEIXOTO, 2004, p. 96. Aspas da autora).

Dessa maneira Peixoto (2004) denuncia, com impressionante vigor, como antigas e desmoralizadas teses burguesas do passado são reeditadas no presente com roupagem nova, buscando ocultar a decrepitude de seu conteúdo.

Em segundo lugar, ao atestar que “[...] a vida individual e a vida genérica do homem não são diferentes” (Marx, 2010, p. 107), Marx não desarticula esse fundamento do próprio conceito de trabalho, como ação humana, realizada socialmente, condicionada pelas possibilidades e limites de cada época. Ação essa que se constitui, em si, em ato histórico, uma vez que,

[...] os homens tem de estar em condições de viver para ‘fazer história’. Mas para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e alguma coisa mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como a milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2007, p. 32 – 33).

Ao considerar que o primeiro ato histórico humano é assegurar os meios de produção e reprodução da vida material, Marx e Engels (2007), acrescentam que esse processo constitui-se no elemento distintivo da espécie humana na natureza, fato que, mais adiante, na mesma obra, os autores afirmam:

Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida, passo em frente que é consequência da sua organização corporal. Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

Para Marx e Engels (2007), o trabalho é o próprio ato da produção dos meios de existência da vida dos homens, é entendido como ação humana de transformação da natureza. Assim sendo, os homens, ao transformarem a realidade material, transformam-se também a si mesmos, mediatizados pelas circunstâncias que “fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87). Isso se dá num movimento dialético incessante, do qual deriva todo o arcabouço cultural da humanidade. Logo, o próprio pensamento é resultante da ação humana de transformação social da natureza, não sendo possível, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, separar essas duas dimensões humanas: agir-pensar, pensar-agir.

Movido por necessidades materiais e subjetivas, os homens se lançam na luta por modificar a natureza, objetivando saciar essas necessidades. Como consequência desse processo, operam-se mudanças no cérebro que são exclusivas da espécie humana, o aparecimento da consciência, “[...] que no começo é algo tão animal, quanto a própria vida social nessa fase; é uma mera consciência gregária...” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87). Contudo, desenvolve-se com a divisão social do trabalho que, de princípio, é apenas a divisão sexual do trabalho, mas que, todavia, torna-se divisão efetiva,

[...] a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho]²⁸ espiritual. A partir desse momento, a consciência *pode* realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representa algo realmente sem representar algo real – a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral etc. ‘puras’ (Ibidem, *grifos do autor*).

²⁸ Acréscimo dos tradutores

Dessa passagem de *A ideologia alemã* podem-se depreender duas premissas para o âmbito de nosso estudo do método. A primeira diz respeito à vinculação orgânica entre o trabalho e a consciência. E a segunda é, a nosso ver, a comprovação prática, objetiva da primeira, qual seja: a separação entre trabalho (entendido como ação humana, social de transformação da natureza) e consciência só se torna possível quando o próprio processo de trabalho se divide em duas classes distintas e antagônicas entre si, a dos que trabalham e a dos que se apropriam do trabalho alheio. Só a partir daí o pensamento pode se descolar da atividade prática dos homens como pura abstração do mundo real.

É, efetivamente, por meio do trabalho que os homens asseguram suas condições materiais de existência, entretanto para que se possa cumprir este ato histórico primeiro, é preciso considerar que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes formas úteis à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 1988, p. 202).

A partir desse pressuposto, o trabalho, enquanto categoria marxiana, pode ser entendida como ação humana de transformação da natureza para satisfação das necessidades materiais e espirituais imprescindíveis à produção e reprodução da vida. O processo de trabalho, ou como dizem Marx e Engels (2007), essa relação “[...] historicamente estabelecida com a natureza e que os homens estabelecem uns com os outros [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 43) é o que assegura o desenvolvimento do homem, constitui-se na essência humana mesma.

Em terceiro lugar, as relações sociais que os homens estabelecem no processo de trabalho são históricas, posto que desenvolvem-se ao longo do tempo. Por esse método de análise, esse desenvolvimento se constitui em parâmetro para distinguir os diferentes graus de avanço das forças produtivas que caracterizam os diversos patamares civilizacionais que tem passado a humanidade ao longo da história. Porquanto, “O que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz” (MARX, 1988, p. 2004).

Diante disso, entendemos que a existência humana, desde os primórdios da humanidade até nossos dias, não nos é dada previamente, precisa ser conquistada diariamente – numa relação do homem com a natureza e com os outros homens – por meio do trabalho. Isso implica o fato de que a capacidade de trabalho, de acordo com as condições históricas em que cada nova geração nasce, precisa ser apreendida.

Portanto a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que **no ponto de partida** a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando (SAVIANI, 2007, p.154, *grifos nossos*).

Ao dizer no *ponto de partida*, Saviani (2007), nos indica que a coincidência entre o processo de trabalho e processo de formação do homem, no sentido educativo, é próprio das sociedades primitivas, ou do modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo” (Ibidem). Não podendo ser compreendido esse *ponto de partida* com o movimento “criador” ou “impulso inicial” da filosofia idealista.

Posto que, nessas sociedades, não havia divisão de classes. Ou seja, trata-se de formações sociais em que o processo de produção e a apropriação dos frutos do trabalho se dão de forma coletiva no ambiente tribal. Nesse mesmo contexto, também ocorre o processo de educação, de forma orgânica, integrada à própria vida comunal.

Estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens (SAVIANI, 2007, p.154).

Por essa razão, adotamos o trabalho, a partir dos pressupostos acima descritos, como mediação de primeira ordem para entender a formação humana no desenvolvimento desta pesquisa. Fundamentalmente porque, além de servir como

parâmetro de aferição do desenvolvimento humano na história, possibilita identificar os meios e formas de produção nas diversas épocas, indicando as condições sociais em que se realiza. E permite, também, ver de forma nítida as concatenações entre trabalho e educação em cada uma das fases evolutivas das sociedades humanas.

Essa percepção só é possível, porque o conceito de trabalho desenvolvido pelo marxismo é dinâmico, não podendo ser tomado como:

uma vaga ideia que se aplica indistintamente a qualquer atividade que o homem faz para sobreviver. A história, pelo contrário, força a diferenciar e qualificar, ao longo de séculos, as diferentes formas e concepções de trabalho humano. De tal forma mudam as maneiras de trabalhar dos homens, que suas diferentes conceituações foram registradas nas próprias expressões linguísticas e, como inúmeros estudos afirmam, o emprego de sinônimos para diferentes conceituações torna-se um equívoco (NOSELLA, 2012, p. 43)

A nosso ver, o que Nosella (2012), demonstra é o fato de que, no processo de trabalho, os homens contraem determinadas relações entre si e com a natureza, que evoluem com o passar do tempo.

Tomando por base esse movimento, ao observarmos panoramicamente a história da humanidade – ainda que seja um erro falar em modo de produção puro (em que exista uma única relação social de produção polarizada em duas classes sociais), para efeito de análise histórica, adotam-se, como referência, as relações sociais predominantes²⁹ (BUONICORE, 2009). É possível, assim, perceber dois grandes momentos. O primeiro, cuja marca são relações de colaboração recíproca, ao qual corresponde o maior tempo na história da humanidade, compreendido entre o aparecimento do homem na terra até as grandes civilizações do modo de produção asiático. O segundo tem como característica fundamental relações sociais de produção baseadas na exploração da força de trabalho de uns homens sobre os outros.

Os interesses mais vis – a baixa cobiça, a brutal avidez de prazeres, a sórdida avareza, o roubo egoísta da propriedade comum –

²⁹ A esse respeito, procurando analisar as *classes e a luta de classes no Brasil*, o historiador Augusto César Buonicore (2009) afirma que “[...] os modos de produção puros não existem. Existem sim, formações econômico-sociais concretas, que se atualizam nas diversas conjunturas. Nas sociedades reais convivem lado a lado diversos tipos de relações sociais de produção. Embora exista quase sempre a predominância de uma sobre as outras. Esta supremacia nos permite definir uma sociedade como escravista, feudal, capitalista e feudal” (BUONICORE, 2009, p. 100).

inauguram a nova sociedade de classes; os meios mais ultrajantes minam e perdem a velha sociedade sem classes da gens: o furto, a violência, a perfídia e a traição. E a nova sociedade, através desses dois mil e quinhentos anos de sua existência, não tem sido senão o desenvolvimento de uma pequena minoria às expensas de uma grande maioria explorada e oprimida; e continua a sê-lo hoje mais do que nunca (Engels, 2002, p. 116).

Essa assertiva de Engels mantém-se dramaticamente atual, passados 133 anos de sua primeira publicação. Isso por definir o que significou, para a humanidade, essa viragem que se verifica na história, com a revolução dos meios de produção e a superação do comunismo primitivo, por modos de produção sustentados por classes distintas e antagônicas, só tornando-se possível quando:

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não proprietários (SAVIANI, 2007, p. 155).

Essa nova realidade na organização no processo de trabalho, se distingue da anterior pelo estabelecimento de relação de exploração, notadamente pela escravização exercida pela classe dos proprietários das terras sobre a dos não proprietários, submetidos à condição de escravos.

Nessas relações sociais de produção, o trabalho é realizado pelos escravos, que não usufruíam de sua produção. E os proprietários, por sua vez, constituíam uma pequena elite que se apropriava do trabalho escravo, o que lhes dava a condição de dedicarem-se ao ócio.

Nas sociedades primitivas, o trabalho comunal, ou seja, a produção realizada e socializada por todos, como meio de satisfação das necessidades humanas, e como atividade vital lúcida, intencional, elemento distintivo do homem na natureza, diferenciada dos outros animais, constituía-se em fator de humanização e de libertação das forças naturais. Contudo, a clivagem histórica no processo de trabalho e o aparecimento das classes sociais distintas e antagônicas, deu-lhe um novo caráter, o da alienação. A partir daí, o trabalhador se relaciona com o produto do seu

trabalho como um objeto estranho, a alienação implica a perda do objeto, do produto de seu trabalho. A partir dessas relações,

[...]O trabalho é *externo (äusserlich)* ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energias físicas e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando]³⁰ no trabalho. Está em casa quando não trabalha, e quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto, voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma]³¹ tão pura que, tão logo inexistia coerção física ou outra qualquer, foge do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autosacrifício, de mortificação. (MARX, 2010, p 82 – 83, grifos do autor).

Pelo exposto até aqui, e enriquecido com essa descrição de Marx (2010), a respeito do trabalho enquanto elemento estranho a quem produz, decorrente da divisão da sociedade em classes, pode-se afirmar que o trabalho que se desenvolveu ao longo da história tem um duplo caráter: como ação social e socializada desenvolve e humaniza o homem, ao passo que, na condição de atividade alienada, o degrada, humilha e embrutece.

Essa viragem histórica no processo de produção teve consequências determinantes para a formação humana, pois se, nas formações sociais comunais, a educação constituía-se num processo orgânico, vinculado ao trabalho. Nas novas condições de produção, a sociedade cindida em classes distintas implicará a divisão também da educação. Pois, a partir do escravismo na antiguidade, a humanidade viverá dois tipos de educação:

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

³⁰ Acréscimo dos tradutores.

³¹ Ibidem.

A primeira modalidade de educação destacada por Saviani (2007), deu origem à escola como ambiente destinado às pessoas que dispunham de tempo livre. Ainda, segundo o autor, a palavra escola deriva do grego *σχολή*, que pode ser traduzido para o português como lugar do ócio.

Nessa mesma linha de análise, Manacorda (1992) afirma que é do Egito, no período arcaico, por volta do (século XXVII a.C.), que chegam “os testemunhos mais antigos e talvez mais ricos” (MANACORDA, 1992, p. 9) sobre essa educação diferenciada. Desta, a característica distintiva é a tradição literária como grande patrimônio a ser assimilado pelas novas gerações das classes dominantes.

Também na Grécia antiga emerge,

[...] um processo de educação separado, visando preparar para as tarefas do poder, que são o ‘pensar’ ou o ‘falar’ (isto é, a política) e o ‘fazer’ a esta inerente (isto é, as armas); para os produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho [...] (MANACORDA, 1992, p. 41).

No caso de Creta e Esparta, essa educação era tarefa precípua do Estado, ao contrário de Roma, em que esta ficava a cargo da família. Contudo, adverte Manacorda (1992) quanto a essa educação romana no seio familiar:

[...] nunca devemos esquecer dois aspectos que as exigências da exposição impedem que sejam destacadas a cada vez: os testemunhos históricos referem-se sempre às classes dominantes, ignorando quase totalmente as classes produtoras e subalternas; e que os desenvolvimentos históricos, sofrem também, na sua continuidade, consideráveis mudanças nos costumes e nas instituições. (MANACORDA, 1992, p. 74).

O que o autor enfatiza quanto à educação na Roma antiga é que, apesar dela ocorrer, fundamentalmente, no seio familiar, esta era privilégio das famílias que detinham o poder sobre os meios de produção. Mas, paradoxalmente, durante o domínio romano sobre a Grécia, não era raro essa tarefa ter sido confiada a um escravo pedagogo grego. “[...] assim, em Roma esses escravos mestres foram gregos que, falassem ou não o latim, ensinaram a própria língua e transmitiram a própria cultura aos romanos” (MANACORDA, 1992, p. 78). Isso acabou criando um paradoxo ante ao olhar dos romanos, que viam no ato de ensinar um gesto

desprezível, posto que se tratava de ofício de escravo, ao passo que aprender era tido como nobre, uma vez que era privilégio das famílias abastadas.

Tomamos, neste estudo, os relatos Manacorda (1992), pois, neles, encontramos com impressionante riqueza a história da educação nas antigas sociedades escravagistas egípcia, grega e romana, de onde provém a herança cultural do ocidente. Nessas sociedades, a educação sistemática e a erudição constituíam-se, o que, no fundamental, permanece ainda hoje, em instrumentos de poder e privilégio das classes dominantes, mostrando-nos como as classes produtoras foram historicamente privadas do acesso a esse saber.

A derrocada do Império Romano do Ocidente, por volta do século V, marca o esgotamento do regime escravista no velho mundo. Quando “O escravo passou a produzir menos do que custava para a sua manutenção, e a partir desse momento ele desapareceu como *um sistema de exploração em grande escala*” (PONCE, 1991, p. 83, *grifos do autor*), esse regime tornou-se contraproducente e cedeu lugar a novas relações de produção. Não de forma natural e pacífica, mas com sangrentas lutas entre os interesses do velho regime escravocrata, que insistia em se perpetuar, e os dos povos escravizados, que buscavam pôr fim à escravidão.

Com a desagregação do Império, grandes porções de terras foram subdivididas em parcelas relativamente pequenas, concedidas a colonos livres, que pagavam ao senhor das terras uma renda fixa anual. Esses colonos, apesar de não serem escravos, também não eram totalmente livres. (PONCE, 1991). Em todo caso, essas relações, que já estavam postas nos estertores do antigo regime, constituíram-se nas bases do novo modo de produção, fundado não mais sobre o trabalho do escravo, mas no do servo, ainda que a diferença entre ambos fosse, a rigor, apenas conceitual (PONCE, 1991).

Sob o novo regime, a escolarização foi dominada, exclusivamente, pela igreja. Dessa forma, os monastérios foram as primeiras escolas medievais. Estas apresentavam duas características básicas distintas, a saber:

[...] umas, destinadas à instrução dos futuros monges, chamadas “escolas para oblatas”, em que se ministrava a instrução religiosa necessária para a época, categoria essa que, no momento não nos interessa, e outras, destinadas à “instrução” da plebe, que eram as verdadeiras “escolas monásticas”. Apressemos-nos a esclarecer que nessas escolas – as únicas que podiam ser frequentadas pela massa

– não se ensinava a ler, nem a escrever. A finalidade dessas escolas não era instruir a plebe, mas familiarizar as massas camponesas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas. Herdeiras das escolas catequistas dos primeiros tempos do cristianismo, estas escolas não se incomodavam com a instrução, mas sim com a pregação. [...] (PONCE, 1991, p. 91, grifos do autor).

Nesse período, o saber e a cultura constituíram-se em monopólio da igreja, usado mais como instrumento de manipulação e domesticação das massas ignorantes, do que para elevação cultural do povo.

Todavia, este regime também entrou em colapso, foi superado pela produção capitalista. De forma geral, podemos destacar como fatores preponderantes nesse processo de transformação nas relações sociais de produção, o desenvolvimento e a ampliação do comércio em escala mundial com o aperfeiçoamento dos meios de transporte, sobretudo a navegação. Esses meios de transporte possibilitaram explorar as riquezas da costa da África, a descoberta e colonização das Américas, o desenvolvimento do comércio colonial, o domínio dos mercados da Índia, China e Japão e o aperfeiçoamento dos meios de troca. Constituíram-se, assim, nos componentes impulsionadores dos elementos revolucionários que fizeram desmoronar a sociedade feudal e surgir o capitalismo como novo modo de produção baseado na indústria.

A grande indústria criou o mercado mundial, preparado pela descoberta da América. O mercado mundial acelerou prodigiosamente o desenvolvimento do comércio, da navegação e dos meios de comunicação por terra. Este desenvolvimento, por sua vez, refletiu na extensão da indústria; e, na medida em que a indústria, o comércio, a navegação e as estradas de ferro se desenvolviam, crescia também a burguesia, multiplicando seus capitais e deixando em segundo plano as classes legadas pela Idade Média (MARX; ENGELS, 1988, p. 77).

Todavia, ao sepultar o feudalismo, a moderna sociedade burguesa que surgiu sob o lema de “liberdade”, “Igualdade” e “fraternidade”, não aboliu a opressão e nem estabeleceu a libertação humana. Uma vez que, na nova ordem econômica e produtiva, esse ideário foi reduzido à liberdade de comércio. Ao passo em que a igualdade e a fraternidade nunca se materializaram, pois o capitalismo deu origem a

novas formas de exploração. O servo da gleba oprimido pelo senhor feudal foi substituído pelo moderno proletário espoliado pelo burguês.

Infelizmente, esse sonho, para ser realizado demorará mais do que a inteligência renascentista esperava, mas de qualquer forma, é preciso reconhecer que o saldo da revolução burguesa permanece positivo na história da libertação humana. Se Marx necessariamente ironizará essa libertação burguesa ao usar a expressão 'livres como pássaros', referente à mão de obra disponível para o trabalho manufatureiro no século XVI, ele próprio não deixa de reconhecer a imensa força revolucionária do capital moderno. De fato, o trabalhador, a partir do século XVII, já adquire nome e cidadania desde o seu nascimento, isto é, soltou-o desse instrumento de tortura, colocando-o no mercado de trabalho onde poderá dispor de sua força, de seu corpo, como sua propriedade inalienável e "livremente" comercializá-la com o capitalista, em troca de salário (NOSELLA, 2012, p.46).

Contudo, essa "liberdade" para comercializar sua força de trabalho, a que se refere Nosella (2012), disponível aos trabalhadores com o advento das revoluções liberais, precisava ser enriquecida com um nível de domínio básico de conhecimentos científicos, para que os mesmos estivessem em condições de operar com as novas tecnologias que as máquinas incorporadas à produção exigiam.

Para poder desenvolver todas as suas potencialidades, o novo modo de produção tinha, diante de si, a exigência prática de articular trabalho, ciência e tecnologia, como mecanismo necessário ao impulsionamento das forças produtivas. Mas esse não era o único desafio que a burguesia enfrentava para consolidar o novo modo de produção. Isso porque, apesar das derrotas políticas impostas à nobreza nos países mais avançados da Europa, nos séculos XVII e XVIII, a concepção feudal de mundo e de sociedade ainda sobrevivia difundida pelo último bastião da feudalidade, a Igreja Católica, contra quem os liberais travavam uma dura luta no campo ideológico.

É, precisamente, para responder a esse duplo desafio prático e ideológico que os liberais desenvolveram, junto com a constituição dos estados nacionais, o projeto de escola pública, gratuita e laica, como mecanismo de difusão em massa não apenas dos saberes científicos, necessários ao modo de vida urbana e ao aprimoramento da força de trabalho necessária ao desenvolvimento da produção industrial. Mas, também, como instrumento de enfrentamento às ideias ligadas aos

interesses das classes dominantes no regime feudal que, àquela altura, ainda gozavam de grande força no seio da sociedade europeia.

Analisando a gênese do projeto de escolarização da modernidade, Hamilton (2001), localiza sua origem mais recuada no movimento “neo-estóico”, pós-Reforma, que traduzia os deveres do indivíduo em responsabilidade da cidadania. Para o autor:

A busca do neo-estoicismo e suas vertentes foi marcada por três corolários ideológicos. Primeiro, o Estado devia tornar-se um *locus* de autoridade centralizada, disciplina pública e dever pessoal. Em segundo lugar, a manutenção de tal poder político devia ser alcançada através de uma variante de instituições formais (p. ex., o corpo diplomático e exércitos permanentes); e, finalmente, as aspirações políticas do Estado Moderno deviam ser incentivadas através de uma matriz institucional patrocinada pelo Estado – a escolarização moderna [...] (HAMILTON, 2001, p. 68 – 69).

Para Hamilton (2001), a escolarização moderna não teve ancestrais institucionais na história da humanidade e, assim como processo de industrialização, a instituição da educação, na sua forma escolar, apoia-se nas conquistas civilizacionais e científicas do passado, mas constitui-se numa singularidade da era moderna. De onde se depreende que a moderna instituição escolar só se assemelha à antiga *σχολή* (escola) grega no nome.

Dessa forma, a consolidação das revoluções burguesas deu consequências práticas a esse projeto de sociedade assentada em novas bases produtivas e num novo projeto de homem, centrado no ideário do cidadão.

Essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações. A dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola (SAVIANI, 2007, p. 159).

Segundo o autor, a universalização da escola foi responsável pela socialização de novas formas de convivências entre as pessoas, baseadas nos princípios da urbanidade. Difundindo, entre os indivíduos, os códigos científicos e

formais, qualificando-os a incorporarem-se ao processo produtivo realizado, a partir da revolução industrial, em novas bases.

Pelo exposto até aqui, cremos que o processo de escolarização em massa constitui-se num salto civilizacional legado pela modernidade. Contudo, enquanto processo educativo fundado nos interesses e princípios liberais, conserva o elemento de permanência que caracteriza a educação nas sociedades divididas em classes, da antiguidade até hoje, ou seja, a dualidade.

A nosso ver, o projeto liberal de escola dual, ou diferenciada, explica-se por dois motivos básicos distintos, mas entrelaçados. O primeiro é de natureza política, uma vez que, nem bem estava resolvida a disputa política e ideológica entre a burguesia e a nobreza, uma nova luta emergia do interior das fábricas, espalhando-se por toda a sociedade capitalista: a luta entre a moderna classe trabalhadora, o proletariado e sua antípoda, a burguesia. Sendo assim, tão logo se tornou claro o antagonismo entre os interesses das duas classes fundamentais do capitalismo, a pregação burguesa pela escolarização em massa assumiu um conteúdo de escola distinta para trabalhadores e patrões.

Os pensadores da burguesia recitaram durante longo tempo a ladainha da educação para o povo. Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar e garantir o poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro, entretanto, temiam as consequências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis. (ENGUITA, 1989, p. 110)

O que Enguita (1989), destaca com base no projeto de escolarização defendido pelos principais expoentes do liberalismo, tanto ingleses como franceses, é que a esses interessava ensinar o básico aos trabalhadores, para que pudessem exercer eficazmente suas funções produtivas na fábrica. Qualquer coisa, além disso, representava um perigo ao poder burguês, que devia ser evitado a todo custo.

O segundo motivo, vinculado ao primeiro, para o estabelecimento de uma educação para o proletariado, distinta da destinada às classes dominantes no alvorecer do capitalismo, reside na necessidade prática da especialização da mão de obra, uma vez que:

A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com a máquina, operando-as sem maiores dificuldades. Contudo, além do trabalho com as máquinas, era necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias (SAVIANI, 2007, p. 159).

Essas tarefas específicas do processo produtivo descritas por Saviani (2007) exigiam também uma formação específica, demanda essa, respondida com a instituição de um sistema de ensino dividido entre a formação geral baseada no humanismo clássico e uma formação específica, por meio de cursos profissionalizantes.

Na prática, tanto por um motivo quanto pelo outro, o projeto liberal de escolarização em massa não supera, e nem poderia superar, o elemento marcante da educação em uma sociedade dividida em classes antagônicas, pois,

Na realidade, instaura-se e perpetua-se, de um lado, a escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural, para as classes dirigentes, e outra pragmática, instrumental, adestradora de formação profissional restrita e na ótica das demandas do mercado, para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento, pesado pelas elites dirigentes (FRIGOTTO, 2015, p. 231).

Mesmo mantendo essa dualidade, o projeto burguês de educação escolar constituiu-se em um elemento de viragem histórica, que assegurou não só a popularização, como a produção em escala amplificada de ciência e tecnologia como nunca visto na história. Se estas não teriam sido possíveis as descobertas revolucionárias em todos os campos do conhecimento, que possibilitaram não apenas o desenvolvimento das forças produtivas, mas também, abriram as possibilidades para o estabelecimento de um novo patamar de vida social disponível, ainda que não acessível a todos. Se por um lado isto não se materializou, em virtude do trabalho alienado e da concentração de capital e de renda, por outro lado, tornou viável o sonho da plena emancipação humana.

Todavia, a *sociedade* capitalista e o projeto liberal de escola vivem uma crise estrutural impossível de ser resolvida nos marcos desse sistema. A nosso ver, o que

se constitui em elemento central no pensamento de Marx e Engels aqui destacado é que, mesmo o pensamento abstrato, está, ele próprio, condicionado historicamente pelas leis que regem as relações sociais de produção material de cada época, posto que a história não se realiza por saltos, é preciso viver e compreender cada época a partir dos múltiplos condicionantes.

Isso posto, tomamos a escola, enquanto instituição que, por excelência, tem como fundamento a difusão do conhecimento, especificamente o científico, que está direta e indiretamente vinculado ao processo de trabalho e se constitui nos registros, primeiramente mentais, das experiências vividas nesse processo. E, à medida que as relações sociais de produção se tornaram complexas, demandaram novas e variadas formas de registro, entre elas a escrita.

Contudo, para efeito de nossa análise, interessa-nos destacar os registros mentais que se dão por meio da capacidade do cérebro humano de memorizar as vivências no processo de trabalho, como explica Vygotsky (2007):

O estudo comparativo da memória humana revela que, mesmo nos estágios primitivos do desenvolvimento social, existem dois tipos fundamentais e diferentes de memória. Uma delas, dominante no comportamento de povos iletrados, caracteriza-se pela impressão não mediada de materiais, pela retenção de experiências reais com a base dos traços mnemônicos (de memória). [...] Esse tipo de memória está muito próximo da percepção, uma vez que surge como consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos. Do ponto de vista da estrutura, o processo todo caracteriza-se pela qualidade do imediatismo (VYGOTSKI, 2007, p.32).

Esses registros, denominados por Vygotsky de memória, não podem ser confundidos com a que ocorre com algumas espécies de mamíferos, posto que, “[...] A análise comparativa mostra que tal tipo de atividade está ausente mesmo nas espécies superiores de animais; acreditamos que essas operações com signos são o produto das condições específicas do desenvolvimento *social*” (Ibidem, *grifo do autor*). Trata-se, no caso dos humanos, de



registros essencialmente sócio-históricos, que se articulam com memórias de outras experiências, abrindo conexões para novas e variadas articulações.

É desse processo de tensão entre a necessidade humana que se afirma (tese), negada pela ação social dos homens de transformação da natureza para satisfação dessas necessidades (antítese), que surge o conhecimento³² (síntese), como possibilidade unicamente da espécie humana. Como diria Engels:

[...] Da mesma forma que a eletricidade o magnetismo etc; se polariza e se movem em virtude de uma oposição, assim também se manifesta o pensamento. Da mesma forma que, nos primeiros, não é possível observar um processo unilateral também quanto ao segundo não o é (ENGELS, 1979, p.131).

Trata-se, na visão de Engels, da manifestação da lei da dialética, denominada por Hegel (2007) de *interpenetração dos contrários*. Também conhecida como *unidade e luta dos contrários*, no âmbito da cognição que expressa o movimento do pensamento.

É importante destacar que todo o processo de trabalho e de produção de conhecimentos é social, posto que o homem isolado, ou dito de outra forma, o indivíduo burguês idealizado é uma abstração metafísica, só existe teoricamente. Na prática, isolado, o indivíduo fenece e, morto, não trabalha nem produz cultura.

Sendo assim, o trabalho, cujos frutos são socializados, é o elemento que produz o homem como ser genérico humanizado. Contudo:

As 'forças essenciais humanas' para usar uma expressão de Marx, resultam da atividade social objetivadora dos homens. São, portanto, forças essenciais objetivadas. Assim, não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está independentemente dada nos indivíduos singulares. Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduos singular. Trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente (DUARTE, 2012, p. 50).

O que Duarte destaca, nessa passagem, com base em Saviani, é que a essência do ato educativo é exatamente reproduzir, nas novas gerações, *em cada*

³² Deve-se considerar que o trabalho produz cultura, portanto, conhecimento. Compreendendo-se este como parte daquela.

indivíduo singular, a cultura humana historicamente produzida. Nessa mesma perspectiva, Paro (2008) destaca que:

[...] A necessidade da educação se dá precisamente porque, embora autor da história pela produção de cultura, o homem ao nascer encontra-se inteiramente desprovido de qualquer traço de cultura [...] A educação como apropriação cultural apresenta-se, pois, como atualização histórico-cultural. [...]" (PARO, 2008, p. 24).

É precisamente esse aspecto que a escola e o método científico proposto pela burguesia não reconhecem. O projeto liberal de ciência e de escola apresenta o conhecimento como estranho às relações humanas e aos interesses de classes. O conhecimento e a verdade são, para a perspectiva liberal, neutros, sem conexões com interesses sociais humanos.

Entretanto, o ideário burguês de educação que serviu para a consolidação da hegemonia do seu projeto de homem e de sociedade, hoje se encontra em crise. Este é o tema que abordaremos a seguir.

2.1.3. Os limites dos métodos liberais como essência da crise da escola burguesa

É bem sabido que essa instituição chamada escola nem sempre existiu, ao menos, não com os contornos e conteúdo que possui hoje. Se olharmos, ao longo da história, veremos que esse modelo de educação, que conta com um prédio próprio, com uma estrutura de funcionários pagos pelo Estado, especificamente para educar e com um arcabouço de normas de funcionamento, é relativamente recente. Surgiu com a constituição dos estados nacionais na Europa das revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII na Europa (HAMILTON, 2001).

Até esse momento, a educação sistemática era reservada aos mosteiros e dividia-se em duas propostas: uma objetivava a formação dos futuros clérigos, a outra, destinada às massas, não intencionava instruir o povo – ensinar a ler, escrever, contar – “[...] *mas familiarizar as massas camponesas com a doutrina cristã e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas*” (PONCE, 1991, p.91, *grifos do autor*). Nesse sentido, a pregação e a catequização se constituíam no fundamento primeiro desse projeto educativo.

A luta da burguesia para se firmar como classe dominante se desenvolveu em combates incessantes contra os dogmas feudais e a ideologia católica, que legitimava o poder e a exploração, erigidos a partir da propriedade da terra. Não por acaso, na Idade Média, a Igreja constituiu-se na instituição mais poderosa, maior, mais antiga e duradoura que qualquer coroa. Seu poder se construiu não só pelo magnífico prestígio espiritual, mas, fundamentalmente, por ser possuidora, em grande quantidade, do bem material mais precioso da época: a terra.

Bispos e abades ocupavam posições equivalentes às de condes e duques na estrutura social feudal. “A igreja foi a maior proprietária de terras no período feudal” (HUBERMAN 1979, p. 22). O poder político passa a ser alvo dos comerciantes na luta por espaço político e, à medida que a burguesia se fortalecia como classe, tornava-se mais premente a destruição da sociedade feudal e toda a ideologia que lhe dava sustentação.

Há que se destacar que, mesmo quando a burguesia se consolidou no poder nas principais nações da Europa, isso não significou o fim da luta contra o sistema feudal. Ainda subsistiam, por toda a parte, de forma marcante, relações de produção baseadas na servidão. E, principalmente, a mentalidade do povo estava presa aos dogmas religiosos e feudais. Por isso, para a burguesia consolidar-se no poder, precisou desenvolver um grande esforço para assegurar a hegemonia de suas ideias. É nesse contexto que a educação adquiriu papel estratégico no processo de luta de classes, para fazer valer os objetivos na nova classe emergente.

Contudo, a educação em massa implicava riscos para os interesses da burguesia, frente a sua relação de exploração dos trabalhadores. Estes podiam, por meio da apropriação da ciência e da instrução, se ver diante dos mecanismos de libertação e usar essa mesma instrução contra seus exploradores. Ponce (1991) realça isso, ao destacar o conselho de Voltare em 1757, à Imperatriz Catarina da Rússia, quanto aos riscos da demasiada instrução do povo: “Porque é mais difícil explorar um camponês que sabe ler do que um analfabeto” (PONCE, 1991, p. 133).

Ainda assim, naquelas circunstâncias, era um risco que valia, uma vez que ameaça maior era a mentalidade feudal que impedia o desenvolvimento das forças produtivas. Para fazer avançar a sociedade, foi *mister* livrar o povo do embrutecimento a que estava submetido, por dois aspectos: o primeiro de ordem ideológica e o segundo de ordem prática.

Quanto ao aspecto ideológico, para que o modo de vida burguês pudesse ser aceito socialmente, uma nova moral e novos valores necessitavam ser edificados, razão pela qual, segundo Ponce (1991), Condorcet e Comênio estavam preocupados:

[...] Com a difusão das luzes, poder-se-á *multiplicar as descobertas* que irão aumentar o poder do homem sobre a natureza. No importante lugar até então reservado ao ensino das letras, Condorcet coloca agora o ensino das ciências; suprime entre as faculdades a da teologia, que continuava sendo mais importante, e assegurava que o estudo das ciências combate a mesquinhez do espírito e os preconceitos, constituindo para isso, um remédio mais eficaz do que a filosofia. “As próprias coisas e não as suas sombras”, como dizia Comênio, entram agora nas escolas, mas com um tom mais franco do que o do pastor da Morávia e sem sua crença de que esta vida é uma preparação para a outra (PONCE, 1991, p. 139 – 140, *grifos do autor*).

Nesse trecho, Ponce (1991) nos traz um exemplo do nível em que se dava a luta de ideias no contexto da afirmação dos interesses da burguesia em luta por se firmar como classe hegemônica, em oposição ao pensamento e à vida feudal. No que se refere ao aspecto prático, trata-se da necessidade de dinamização das forças produtivas, o que não podia ocorrer sem o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

A educação cavalheiresca, resguardada aos monastérios, já não conseguia responder às necessidades de avanço das forças produtivas em qualidade e, menos ainda, em abrangência social.

Na segunda metade dos Setecentos assistia-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão, de fato e de direito, das corporações de artes e ofícios, e também, da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução. Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas) (MANACORDA, 1992, p. 249).

Como mostra Manacorda (1992), a popularização da educação escolar, sistemática e científica, a cargo do estado, estava entrelaçada com a necessidade

de consolidação do modo de produção capitalista. Foi com esse espírito que Denis Diderot (1713 – 1784) publicou, em 1751, “A enciclopédia ou dicionário raciocinado das ciências, das artes e dos ofícios por uma sociedade de letrados”, que trouxe, em seu prospecto de divulgação, as seguintes palavras:

O objetivo de uma enciclopédia é o de reunir os conhecimentos dispersos sobre a superfície da Terra, expor seu sistema geral aos homens com os quais vivemos, para que nossos descendentes, tornando-se mais instruídos, tornem-se, ao mesmo tempo, mais virtuosos e felizes (CHASSOT, 1994, p 116).

Assim, à medida que a ciência foi avançando em descobertas, tornava-se cada vez mais necessário reunir todos esses postulados, leis e tratados, para que pudessem ser estudados e difundidos ao povo. Com isso, ir abrindo caminho para a elevação do nível de compreensão da realidade e fortalecendo as posições e pontos de vista da burguesia referente à sociedade e das estruturas de poder estatal.

A escola moderna constituiu-se, portanto, num dos triunfos do liberalismo sobre o pensamento feudal. Surgiu em meio à renhida disputa política pela consolidação da burguesia como classe dominante do controle estatal, e em meio a um turbilhão cultural dessa época. E a ela foi dada a tarefa de ser porta-voz da ciência, de reproduzir o método e o discurso científicos.

[...] o papel da instrução pública encontra-se estreitamente vinculado ao papel do estado. A este é confiada a missão de 'garantir a segurança essencialmente necessária à propriedade e à liberdade'. O Estado dispõe da força para manter a ordem natural, cujos princípios não se impõe por si próprios à consciência dos indivíduos. Mas esta força sozinha é impotente; e a educação representará então a parte essencial da ação persuasiva e preventiva do Estado (PETITAT, 1994, p. 143).

A partir da perspectiva que nos traz Petitat (1994), a proposta da burguesia, de estabelecimento de um sistema de escolas públicas gratuitas e a cargo do estado, cumpriu, em grande medida, e ainda cumpre o papel de estabelecer o consenso em torno do ideário de homem e de sociedade liberal.

Os métodos liberais que abordamos no item 2.1 apresentam uma abordagem epistemológica que apartam o homem (o ser cognocente) da natureza (objeto do conhecimento), uma vez que “[...] os filósofos do passado desmembravam sujeito e

objeto até isolá-los um do outro ou os unificavam como coexistentes [...]” (KOPNIN, 1978, p. 50).

Contudo, pode-se dizer que, nessa disputa em torno do efetivo caminho que conduza à verdade, não houve e nem pode haver vencedor, uma vez que, tanto por um método, como pelo outro, a humanidade chegou a grandes descobertas científicas. Tomemos, pois, como exemplo, o fato de que foi por meio da experimentação que Laurent Lavoisier (1743-1794) descobriu o princípio da conservação da massa, o elemento oxigênio, bem como sua participação nas reações da combustão, sem o qual não poderia ter sido inventado a máquina a vapor, base da revolução industrial inglesa. Além de ter realizado a primeira análise quantitativa da água. Mas, a experimentação e a indução jamais teriam possibilitado a Johannes Kepler (1571 - 1630) provar que os planetas se movem em uma órbita elíptica e não circulares em torno do sol. Para chegar a essa conclusão, ele teve que recorrer à razão dos números (SARDELLA, 2003).

A separação entre razão e experiência sensível, abordados de forma unilateral e dicotômica, marca uma contradição inconciliável na definição do método no seio da burguesia. Ao ser transporto para o âmbito da organização pedagógica da educação escolar, constitui-se no pecado capital da escola liberal e explica, em grande medida, a crise da ciência e da escola na contemporaneidade, expressa na dualidade educacional.

O modelo de escola liberal dual explica-se não apenas pela dimensão política e econômica que aparece em Enguita (1989) e Petitat (1994), o que já é suficiente para explicar a essência de tal dualidade. Mas, a nosso ver, há um componente filosófico e epistemológico que se soma aos fundamentos econômicos e políticos como elementos constitutivos determinantes da crise estrutural dessa proposta educativa.

Esse projeto de escola se expressa, entre outras coisas, por meio do currículo fragmentado, que reúne as ciências de forma justaposta na escola. Mostrou-se incapaz de responder aos novos problemas e contradições da sociedade de alta tecnologia industrial na contemporaneidade, revelando a insuficiência da falsa dicotomia entre o *real* e o *racional* (HEGEL, 2007).

Na contemporaneidade, com o advento da reestruturação do capital e a substituição do padrão de padrão produtivo *taylorista-fordista* pelo *Toyotista*, o

dualismo educacional se expressa por meio dos princípios e valores propagados pela UNESCO, por meio do relatório da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors³³, editado no Brasil com o título “*Educação: um tesouro a descobrir*” (DELORS, 2010).

Segundo esse relatório, os cidadãos, na contemporaneidade, apresentam quatro grandes necessidades de aprendizagem, que definirão o perfil do cidadão do século que se inicia, expressos nas competências de *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser* (DELORS, 2010). Na reforma educacional brasileira, essa orientação se expressa por meio dos princípios da *estética da sensibilidade, a política da igualdade, a ética da identidade* (RAMOS, 2001, p. 132).

Com base nesses fundamentos é revelador o que diz o Parecer N^o 15/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, referindo-se ao futuro de jovens e adultos quanto à empregabilidade e ao prosseguimento dos estudos, na atual quadra de desenvolvimento do capitalismo. De acordo com o documento, “será sempre, um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de nível superior ou não-intercalados com experiências de trabalho produtivo de diferentes natureza, além das escolas relacionadas à vida pessoal” (BRASIL. CNE/CEB, PARECER N^o 15/98, p. 36).

Trata-se de um programa educativo voltado para formar cidadãos capazes de conviver com as incertezas e constantes transformações decorrentes do mundo do trabalho que, com o implemento das tecnologias da comunicação, da informação e a robótica, alterou significativamente a noção de tempo e espaço e contraiu a empregabilidade.

Diante dessa conjuntura,

[...] a escola, especialmente a média, é convocada a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças. Em face das condições objetivas de acesso aos bens materiais e culturais socialmente

³³ Ex-funcionário do Banco de França, ex-ministro da economia francês nomeado em 1981 e ex-presidente da União Européia, de 1985 a 1995. Preside a Comissão Europeia, que fundou a União Europeia.

produzidos, porém, as desigualdades são sublimadas em nome do direito à diferença. Conquanto saibamos que as trajetórias educacionais e profissionais sejam, no plano concreto, também socialmente determinadas pela origem de classe, elas são tomadas como resultados de escolhas subjetivamente realizadas de acordo com os *projetos próprios de vida*. (RAMOS, 2001, p. 135, *grifos da autora*).

A constatação da exclusão do mercado de trabalho como uma possibilidade cada vez mais presente na vida de milhões de pessoas é, por essa perspectiva, naturalizada e tratada como a única possibilidade societária real com a qual os seres humanos conviverão para o resto da eternidade (FUKUYAMA, 1992). Propõe a formação do trabalhador produtivo *flexível*, que se traduz, na prática, na formação para o *desemprego*.

No sentido contrário ao caráter assumido pela escola na modernidade liberal, começou a ser edificada, no início do século passado, na ex-URSS, a proposta proletária de escola, fundamentada no princípio dialético do trabalho. A proposta de Escola Socialista ou Escola Unitária do Trabalho é, assim como as escolas burguesas, classista. Ou seja, está orgânica e historicamente vinculada aos interesses de uma classe, neste caso, com o proletariado revolucionário, em oposição à burguesia liberal conservadora de nossos dias. Quanto a esse aspecto, Manacorda (1992), ao enfatizar a contribuição de Makarenko para a constituição de uma pedagogia proletária, diz o seguinte:

Makarenko elabora então, uma pedagogia original, anti-russouniana e não-espontânea, embora toda a literatura pedagógica da época fosse tal, mas voltada para uma exigentíssima “educação dos sentimentos”, frequentemente num aparece contraste com os interesses das crianças, assim como elas os entendiam. Esta educação tão exigente se realiza espontaneamente através da conexão entre instrução e trabalho produtivo, do qual as crianças podem ver os frutos concretos e no qual são necessariamente levadas à colaboração com o coletivo de que são parte. Ao lado da educação dos sentimentos e do trabalho, o “coletivo” é o outro grande motivo da pedagogia de Makarenko: mas ele constatou que o próprio coletivo pode ter validade educativa somente se não lhe falta perspectiva de vida e de alegria, “da alegria do amanhã” como ele diz. A educação dos sentimentos é viável somente se se consegue propor essa perspectiva de tal forma que de individuais tornam-se de grupo e do grupo cheguem à classe social, ao povo todo e a todos os homens do mundo. O trabalho, a colaboração, as perspectivas de alegria, a felicidade para todos os homens (e não apenas a felicidade do indivíduo, expressada no Setecentos por Locke, Rousseau e

pelos revolucionários da América e da França), eram os métodos e os fins da pedagogia de Makarenko, tão exigente e rigorosa quanto otimista (MANACORDA, 1992, p. 316. Aspas do autor).

Destacamos esse longo trecho de Manacorda (1992) porque, no nosso entender, o autor capta com singular precisão a essência do pensamento pedagógico de Makarenko, um dos mais conhecidos no ocidente da plêiades de pedagogos soviéticos, que ajudaram a inscrever no panteão do pensamento educacional mundial a *pedagogia do trabalho*. Mas a riqueza dessa passagem nos permite, também, compreender que o elemento classista de caráter proletário presente nesse projeto pedagógico reside na perspectiva do homem como ser coletivo, incorporando de forma criativa aos princípios desse projeto educativo, os fundamentos marxianos do indivíduo enquanto “um *ser social*” (Marx, 2010, p. 107, *grifos do autor*). Em oposição à perspectiva do individualismo burguês, e ainda, a reelaboração no âmbito educativo do caráter humanizador do trabalho.

Além desses aspectos destacados por Manacorda (1992), a vinculação aos interesses estratégicos do proletariado dessa perspectiva educativa pode ser atestado pela adoção do método materialista e dialético de investigar o mundo, avesso a toda e qualquer mitificação da realidade. Além disso, a proposta de escola unitária do trabalho aborda as verdades científicas como históricas, considerando que “só podemos conhecer de acordo com as condições de nossa época e até onde essas possam chegar” (ENGELS, 1979, p. 131).

Justamente por ter o conhecimento sua dimensão histórica, que esse projeto de educação escolar trata sempre o saber científico em articulação com os problemas da vida contemporânea. Vinculando-o, assim, às realidades individual e social, materiais e históricas dos alunos e da comunidade onde eles estão inseridos. Nessa proposta o trabalho é tomado como princípio educativo, mas não pode ser confundido com:

[...] uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro dessa perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para

sua produção e reprodução (FRIGOTTO, 2005, 60-61).

É essa perspectiva que possibilita a articulação entre escola, trabalho, tecnologia e conhecimento, resgatando o caráter científico da instituição escolar. Rompendo, por um lado, com a dicotomia entre o saber “especializado demais”, fundado no método indutivo empirista, e por outro, com uma educação escolar que professa um “intelectualismo desinteressado” (MANACORDA, 2008, p. 167), fundado no racionalismo cartesiano.

Por isso, a Escola Unitária do Trabalho professa um saber engajado, vivo e comprometido com os problemas da humanidade. Esse projeto traz os problemas sociais e dos alunos para dentro do ambiente escolar, para serem analisados e respondidos à luz das diversas ciências. Nesse sentido, os conhecimentos constituem-se em uma ferramenta para a resolução de problemas. O papel da escola é, então, assegurar às novas gerações de trabalhadores não apenas o domínio dos saberes historicamente construídos, mas garantir-lhes a capacidade de autonomia para manuseá-los e saber decidir em que circunstâncias sociais são ou não úteis.

Nessa perspectiva Nereide Saviani (1994), sistematiza as contribuições dos principais teóricos do campo configurado na proposta da *Escola Unitária*, que tem o trabalho como princípio educativo, e que, segundo a autora, constitui-se das seguintes premissas:

- a educação, no sentido amplo, como manifestação específica da ação social do homem e voltada para a formação da personalidade nos seus múltiplos aspectos;
- a educação como fenômeno social historicamente determinado, compreendendo relações sociais e formas de comportamento social, imbuídos de caráter de classe;
- a educação como relacionada diretamente com práticas e com o conhecimento dessa prática, e, portanto, necessariamente vinculada com o trabalho;
- a educação escolar como manifestação da educação num sentido amplo, constituindo-se numa esfera especial da atividade humana e tendo por campo principal o ensino;
- o caráter científico do ensino (processo consciente, deliberado, sistemático, metódico) e seu caráter de classe;
- a necessidade de harmonizar a educação com o progressos científicos e tecnológicos;
- a consideração, na organização do ensino, das transformações ocorridas na produção científica e técnica;

- a formação do pensamento científico como requisito fundamental para colocar as gerações atuais ao nível de nossa época e a educação escolar como principal responsável por essa tarefa;
- a consideração do ensino em sua dupla função de servir como fonte de informação e de organizar a atividade cognoscitiva dos estudantes (NEREIDE SAVIANI, 1994, p. 82 – 83).

A autora enfatiza que a principal característica dessa proposta é a atividade consciente de professores e alunos voltados para o desenvolvimento do trabalho intelectual e a descoberta da realidade, buscando tanto a apropriação dos conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade, quanto o desenvolvimento de capacidades de investigação e interpretação, necessária à produção de novos conhecimentos. Para a edificação dessa proposta de escola, engajada nos problemas sociais, com um currículo que articule trabalho, tecnologia, cultura e conhecimento, não basta apenas negar a escola liberal. É necessário apropriar-se das

[...] várias mediações necessárias a cada realidade concreta, historicamente determinada. Nesse sentido o desenvolvimento de uma nova forma implica o esgotamento da antiga, fazer exaurir todas as suas energias, o que se obtém pelo desenvolvimento máximo das contradições existentes (MACHADO, 1991, p.130).

Por isso, é fundamental compreender que a superação da escola burguesa e de suas contradições não se dará nas condições ideais do Estado sob a hegemonia do proletariado. Mas começa desde já, na tensão constante entre o novo e o velho no interior da escola liberal, explorando as fragilidades do modelo burguês de escola.

Entretanto, possibilidade não é realidade, pois, para que haja o salto qualitativo da possibilidade para a realidade, no âmbito das relações sociais de classe “[...] é necessário ‘conhecê-las’ e saber utilizá-las. Querer utilizá-las” (GRAMSCI, 1978, p. 47). Tomar consciência das possibilidades de transformação social, nesse sentido, pressupõe conhecer a dinâmica própria do modo de produção capitalista a partir de suas leis objetivas, bem como suas concatenações com a educação escolar. Proceder em conformidade com que Kosik (2002), chama de *detour*, de modo a “conhecer as coisas e a sua estrutura” (KOSIK, 2002, p. 27), o que dá a condição de *saber utilizá-la*, nesse caso, em benefício da mudança nas

relações sociais de produção e da edificação do projeto de educação articulado a esse ideário transformador.

Ainda que o conhecimento da realidade seja fator fundamental de promoção das mudanças, como diz Gramsci (1978), não é suficiente, é preciso *querer* utilizar o conhecimento como instrumento de mudança, o que reverte o fator subjetivo em fator decisivo de transformação.

Sendo assim, fundamentados nesses pressupostos e considerando a história do Acre, definimos nosso objeto de pesquisa, intitulado A categoria trabalho e a prática docente dos professores do Centro de Educação Profissional Escola da Floresta ‘Roberval Cardoso’”, cujo problema central é: *Qual a perspectiva da categoria trabalho presente na prática pedagógica dos professores do Centro de Educação Profissional Escola da Floresta “Roberval Cardoso”?*

Acreditamos ser a resposta a essa questão a chave que nos permite adentrar nos meandros de nosso objeto de investigação e desenvolver o “*détour*” (KOSIK, 2002). Isso possibilita, então, apropriarmos-nos da coisa em si e compreendermos as múltiplas sínteses e determinações que a constitui, captando suas leis fundamentais que, ao final e ao cabo, nos conduziram ao que cremos ser a correta exposição do objeto como concreto pensado.

Para desenvolver a investigação na Escola “Roberval Cardoso” adotamos um conjunto de procedimentos investigativos que exporemos no item seguinte.

2.2. Procedimentos de pesquisa

No que se refere à metodologia da pesquisa, aos procedimentos de investigação, o presente trabalho referenciou-se nos estudos de LÜDKE (1986) e MINAYO (1994), posto que as referidas autoras se constituem em referência para pesquisa com temas sociais. Não apenas por isso, mas, fundamentalmente, porque ambas as autoras propõem uma metodologia de pesquisa em educação e demais ciências sociais que supera o racionalismo e o empirismo reinante nas ciências da natureza. Procurando contrapor essa perspectiva teórico-metodológica, Deslandes e Minayo (1994) reconhecem que:

[...] as ciências da natureza são as pioneiras e as estrelas da ideia de cientificidade, não está absolutamente atestado que elas já atingiram

sua expressão adequada. A física quântica com suas descobertas e a teoria da relatividade, entre outros temas científicos, estão revolucionando em seu próprio campo as ideias de espaço, tempo, de relações sujeito-objeto. (DESLANDES; MINAYO, 1994, p. 12)

Por isso, afirmam que “A cientificidade, portanto, tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos” (Ibidem). Há que se compreender que os fenômenos sociais são constituídos de leis próprias e não por leis naturais, imutáveis e neutras.

Tais postulados, aplicados às ciências sociais em geral e à educação em particular, implicam a efetivação do que Frigotto (2012c) definiria como perspectiva metafísica de ciência, cujo traço distintivo são procedimentos e análises lineares, a-históricos, lógicos e harmônicos, que advogam:

A separação de fatos e valores, ideologia e ciência, sujeito e objeto não só é possível, mas necessária a objetividade. Esse pressuposto concretiza-se na pesquisa por uma metodologia que reduz o objeto de estudo a unidade, individualidades, fatores ou variáveis isoladas, autônomos e mensuráveis. (FRIGOTTO, 2012c, p. 162).

O autor se opõe a essas concepções de forma decidida, uma vez que estas

[...] se fixam no fenômeno, no mundo da aparência ou na aparência exterior do fenômeno, na existência positiva, no movimento visível, na representação, na falsa consciência, na sistematização doutrinária das representações (ideologia) [...] (FRIGOTTO, 2012c, p. 163).

Daí se depreende que, ao conduzir a pesquisa por esse caminho, o investigador será levado a conclusões erradas ou, quando muito, a pseudoverdades ou a verdades aparentes, superficiais, afastando-se da radicalidade e do rigor científico que a investigação, no âmbito das ciências sociais e da educação, requer para assumir caráter revolucionário.

Outra característica das concepções metafísicas presentes na pesquisa acadêmica é o estabelecimento de metodologias que separam quantidade e qualidade. A nosso ver, essa dicotomia é falsa, uma vez que ambas as dimensões são indissociáveis. Cremos que a qualidade brota da quantidade e esta, por sua vez, é amplificada pelo desenvolvimento daquela, num movimento incessante de retroalimentação, que Engels (1979), com base em Hegel, sistematiza como lei

dialética das transformações de quantidade em qualidade e vice-versa.

Pelo primado dessa lei do movimento geral da matéria, a realidade material e social muda constantemente, ainda que essa realidade se apresente de forma binária, no sentido de que guarda sempre elemento de renovação e permanência. Todavia, em última análise, prevalece sempre o polo da mudança. Nesse aspecto:

O objeto das Ciências Sociais é histórico. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja função social e configuração social são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social. Por isso, também as crises tem reflexo tanto no desenvolvimento como na decadência de teorias sociais (DESLANDES e MINAYO, p. 13, 1994).

Isso posto, os fenômenos sociais não podem ser explicados de forma isolada das relações humanas, dos múltiplos interesses contraditórios que, num dado grau de desenvolvimento, tornam-se antagônicos, constituindo-se em fenômeno concreto resultantes de múltiplas sínteses e determinações.

Portanto, foi esse o referencial teórico que dirigiu os procedimentos da nossa pesquisa, procurando evidenciar qual a compreensão dos professores do CEPT - "Roberval Cardoso" sobre a categoria trabalho, quais os desdobramentos de suas apreensões sobre o tema na atividade docente da escola. Assim como as contradições e elementos de tensão no ato educativo, buscando estabelecer as conexões, proximidades e distanciamento entre as práticas e discursos desses professores e as políticas oficiais.

Os primeiros passos na direção da realização da pesquisa foram:

1. Visita aos gestores da Secretaria de Estado de Educação - SEE e da Direção do Instituto Dom Moacyr – IDM para apresentar-lhes a proposta de pesquisa, objetivando a obtenção de autorização para a realização da pesquisa. Tal autorização expressou-se por meio da assinatura do Termo de Autorização para a Realização da Pesquisa – TARP;

2. De posse do documento de autorização da SEE e do IDM para a realização da pesquisa, e com o objetivo de dar conhecimento sobre a proposta de

pesquisa, dirigimo-nos à Escola e realizamos uma reunião com o Diretor da Escola interino, uma vez que o CEPT estava vivendo uma transição de gestores. O gestor nos recebeu muito bem e acolheu nosso projeto de pesquisa, dando todo o suporte para a realização da investigação;

3. Garantida a autorização, tanto dos órgãos gestores estaduais, quanto da Direção da Escola, foi realizado o primeiro contato com os professores, com a finalidade de construir uma agenda de trabalho para realizar as seguintes atividades:

- a) Convidar o professor para participar como sujeito da pesquisa;
- b) Apresentar a proposta de investigação, de modo a sensibilizá-los para a importância dessa investigação no desenvolvimento do trabalho dos docentes do CEPT – “Roberval Cardoso” e da educação profissional no Acre;
- c) Apresentar e discutir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, garantindo a fidedignidade e a confidencialidade das informações obtidas para o uso restrito da referida pesquisa;
- d) Realizar possíveis esclarecimentos de dúvidas quanto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE;
- e) Efetivar o consentimento dos professores para a participação na pesquisa por meio da assinatura do TCLE.

O primeiro contato com as autoridades educacionais do Acre visando à solicitação da autorização para a realização da pesquisa se deu em novembro e dezembro de 2016. E a primeira visita ao CEPT - “Roberval Cardoso” ocorreu em 12 de janeiro de 2017.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas e observações. Isso porque, segundo Lüdke e André (1986), “A grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34), o que nos oferece vantagem diante da exiguidade de tempo disponível para a realização da investigação. Nessa perspectiva, foram realizadas entrevistas semiestruturadas.

O ponto de partida foi um “[...] esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Essa técnica permitiu explorar aspectos relevantes da fala dos entrevistados que aparecem incidentalmente no discurso, mas que, com um

melhor exame por meio de perguntas complementares, revelaram importantes informações sobre o objeto da pesquisa. Acreditamos que, se tivéssemos seguido um padrão de questionários com perguntas estruturadas e/ou com questões fechadas, certamente não teria sido possível captar a riqueza das informações que coletamos até aqui.

Os registros das observações de campo complementaram os dados coletados por meio das entrevistas, de forma que pudemos ter um conjunto de informações adicionais. Estas permitiram a apreensão, o mais próximo possível, da realidade efetiva da prática docente no CEPT - “Roberval Cardoso” até o presente momento.

A construção dos instrumentos de pesquisa teve como ponto de partida a fundamentação teórica, metodológica e os objetivos propostos inicialmente no projeto de pesquisa. À medida que a pesquisa foi avançando, e que dúvidas e questionamentos foram surgindo, o projeto foi sendo revisto quanto aos rumos e objetivos da investigação. Sempre, é claro, subordinando tais ajustes às indicações e considerações da orientadora.

O desenvolvimento de nosso projeto não se orientou pelo roteiro clássico que dirige as pesquisas nas ciências da natureza, estruturado a partir de hipóteses e variáveis. Essa opção se fundamentou na compreensão de que, em se tratando de educação,

[...] poucos fenômenos nessa área podem ser submetidos a esse tipo de abordagem analítica, pois em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, P. 3).

Por isso, o elemento norteador da pesquisa foi um problema que moveu a investigação, expresso na pergunta: Qual a perspectiva da categoria trabalho presente na prática pedagógica dos professores do Centro de Educação Profissional e Tecnológica “Roberval Cardoso”?

Esse problema surgiu de três elementos fundamentais, quais sejam:

1) A experiência profissional deste pesquisador, relatada no capítulo um desta Dissertação, das convicções na justeza dos fundamentos filosóficos e políticos do marxismo, que tem no trabalho categoria central de análise;

2) A *Missão da Escola*, expressa em seu Projeto Político Pedagógico – PPP, descrita como: “Promover a *educação para o trabalho* que valorize os recursos naturais, a cultura e os conhecimentos locais para o desenvolvimento sustentável da Amazônia”;

3) Diante dessa Missão, interessou-nos saber que entendimento têm os professores dessa escola sobre o *trabalho*, que tipo de reflexões têm feito esses docentes sobre essa importante categoria presente na Missão da referida Escola e, também, quais as conexões dessa compreensão e as suas práticas em salas de aula. E mais, como tudo isso está vinculado às mudanças ocorridas no mundo do trabalho nos últimos trinta anos e seus desdobramentos na subjetividade desses docentes.

Com base nesses elementos, construímos o projeto de pesquisa estruturado a partir do objetivo geral da investigação que norteia esse trabalho definido da seguinte forma: Analisar a perspectiva da categoria trabalho assumida na prática pedagógica dos professores do Centro de Educação Profissional e Tecnológica 'Roberval Cardoso', tendo como referência o trabalho como categoria ontológica da formação humana.

Esse objetivo geral desdobrou-se em quatro objetivos específicos, assim definidos:

- a) Situar historicamente as transições pedagógicas vividas pelo Centro de Educação Profissional e Tecnológica - “Roberval Cardoso” na sua relação com o contexto político – econômico nacional e estadual;
- b) Apresentar as principais tensões teóricas em torno das finalidades do ensino técnico no Brasil;
- c) Problematizar as representações dos professores sobre a categoria trabalho, como elemento constitutivo da formação humana;
- d) Apresentar possíveis caminhos pedagógicos, que contribuam para fortalecer práticas docentes comprometidas com a emancipação humana.

O problema ou a questão central que motivou o trabalho investigativo foi:

Qual a perspectiva da categoria trabalho presente na prática pedagógica dos professores do Centro de Educação Profissional Escola da Floresta “Roberval Cardoso”?

Para buscar responder a essa inquietação, não apenas os elementos empíricos foram considerados, mas, também, realizamos a sistematização de uma base teórico metodológica sobre o tema relacionado ao nosso objeto, para subsidiar a investigação e embasar a análise dos dados da pesquisa. Nesse sentido, procuramos confrontar os dados coletados a partir das entrevistas com a literatura marxista clássica, mas, também, a contemporânea produção teórica nacional de fundamento marxiano.

Nessa linha investigativa, realizamos pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES, e nos anais do GT9 da ANPEd, sobre Trabalho e Educação. Após avaliar os resultados de mais de 1.200 teses, dissertações e artigos científicos, por meio da análise de seus resumos. Buscamos, assim, elementos de articulação entre essas pesquisas e nosso objeto de investigação. De modo que selecionamos, para estudo, duas teses, sete dissertações e dez artigos, como pode ser observado no Capítulo 1.

Concomitantemente a esse trabalho, organizamos um levantamento dos documentos fundamentais emitidos pelo Instituto Dom Moacyr e pela SEE que estruturam a Política de Educação Profissional do Estado. Procuramos elementos para subsidiar a interpretação dos dados colhidos nas entrevistas e observação realizada com os professores do CEPT “Roberval Cardoso”. Contudo, esse trabalho revelou resultados irrisórios, com exceção do Projeto Político pedagógico do CEPT - “Roberval Cardoso”, de grande validade para entendermos a prática docente daquela unidade educativa.

Por meio do Projeto Político Pedagógico – PPP do CEPT “Roberval Cardoso”, como elemento norteador da prática docente, observamos como é tratado a categoria trabalho, do ponto de vista dos fundamentos teóricos e políticos. Essa compreensão se constituiu em elemento importante para entendermos a prática docente e os discursos dos professores referentes ao conceito de trabalho e educação. Nossa investigação dividiu-se em cinco etapas que podem assim ser descritas:

Primeira etapa: definição do objeto, seus pressupostos, levantamento inicial da produção teórica sobre o tema, definição do método e metodologia que presidiria a investigação e análise dos dados coletados. A atividade predominante nesse período de estudos foi a de aprofundamento teórico, seleção e leitura de textos;

Segunda etapa: nesse momento, o objeto da pesquisa e a linha metodológica já haviam sido definidos. Era chegada a hora da construção dos instrumentos de investigação e estabelecimento dos primeiros contatos com as autoridades responsáveis pela educação profissional no Acre e pelo funcionamento do CEPT - "Roberval Cardoso". Objetivamos, com isso, a realização das entrevistas com os professores, bem como a realização dos demais procedimentos investigativos relativos diretamente à Escola;

Terceira etapa: neste momento estava prevista a realização das entrevistas. Entretanto, essa ação foi deveras prejudicada por intempéries. As visitas para a coleta das entrevistas iniciaram-se no final de janeiro. Como se sabe, esse período, na Amazônia, é marcado por fortes chuvas. No Acre, não é diferente.

Sucedeu que, durante um temporal, um raio caiu na torre de transmissão de sinais da internet, deixando a escola sem comunicação e uma parte dela sem eletricidade. Por se situar na região rural de Rio Branco, o CEPT - "Roberval Cardoso" não conta com linha telefônica, sendo a internet a única forma de comunicação com a cidade. Esse fato deixou a escola vulnerável, o que facilitou a entrada de ladrões nas dependências da Escola, os quais levaram todos os pertences dos internos e alguns equipamentos da escola. Além de agredirem alunos e funcionários, fato que levou à suspensão das atividades no CEPT por tempo indeterminado.

A técnica de entrevistas por nós adotada servia-se dos recursos tecnológicos disponíveis na internet, que transforma voz em texto. Sem isso, o trabalho de entrevistas perderia em tempo e qualidade. Mas, o que nos levou efetivamente a parar a atividade de campo foi a suspensão das atividades no CEPT por falta de segurança.

Diante da situação, redirecionamos as atividades. Procedemos, então, com o aprofundamento dos estudos das teses, dissertações e artigos e dos textos clássicos, trabalho volumoso que demandou um tempo considerável das investigações. A essa altura, aproximava-se a data estabelecida pela Coordenação do Mestrado para a qualificação de nosso trabalho de pesquisa, razão pelo qual essa passou a ser a tarefa mais importante do momento;

Quarta etapa: o problema no CEPT só foi solucionado no dia 8 de abril, e as aulas foram retomadas no dia 10, ocasião em que estávamos adiantados no

trabalho de escrita do texto para a qualificação, com o material que dispúnhamos. Por essa razão, decidimos realizar as entrevistas e as devidas análises imediatamente após a qualificação.

Quinta etapa: foi dedicada à análise e interpretação das entrevistas e observações e à escrita da sequência do texto, visando a conclusão dos trabalhos investigativos. Reunimos a sistematização dessa etapa no Capítulo 3 intitulado: Da categoria trabalho entendida como exercício profissional à perspectiva fundante da constituição humana.

Com base nos fundamentos teórico-metodológicos aqui expostos, e a partir da análise dos dados coletados nas entrevistas, observações da prática docente, bem como do Projeto Político Pedagógico do CEPT- “Roberval Cardoso”, procedemos a análise da realidade concreta da prática docente na Escola, adotamos o trabalho como categoria heurística, que nos possibilitou compreender a ação pedagógica na referida unidade educativa, assim como seu corpo de professores, como síntese de múltiplas determinações, materialização particular da diversidade de condicionamentos históricos que sobre eles incidem.

Partimos pois, da análise das categorias mais elementares que a pesquisa nos revelou como elementos empíricos concretos, notadamente: o perfil dos professores do CEPT – “Roberval Cardoso”, *a perspectiva otimista em relação trabalho, o pragmatismo na relação trabalho e educação, o trabalho entendido como atividade profissional, valorização dos saberes tácitos, a falsa oposição entre professor e mediador, o professor como educador, o trabalho como produtor de valor e ação reflexiva*. Tomamos, pois, esses elementos como ponto de partida para entender as múltiplas determinações que os condicionam como por exemplo, a reestruturação produtiva do capital, a propagação da ideologia neoliberal, os reflexos das alterações macro estruturais na economia e política nacional, assim como, seus rebatimentos na estruturação da política educacional e suas consequências para o Acre, o que implicou num retorno ao objeto de análise. Efetivamente isso foi o que nos possibilitou chegar as conclusões que expomos no capítulo seguinte.

Antes de apresenta-lo porém, é oportuno manifestamos nossa gratidão pela receptividade com que fomos tratados no CEPT – “Roberval Cardoso”, expressa pela generosidade e disposição que todos demonstraram em colaborar com a presente pesquisa.

CAPÍTULO 3 DA CATEGORIA TRABALHO ENTENDIDA COMO EXERCÍCIO PROFISSIONAL À PERSPECTIVA FUNDANTE DA CONSTITUIÇÃO HUMANA

O propósito deste capítulo é expor os dados mais significativos que foram coletados no processo de pesquisa no CEPT “Roberval Cardoso”, analisados a partir do referencial teórico por nós adotado, de maneira que nos possibilite uma compreensão sobre: *Qual a perspectiva da categoria trabalho presente na prática pedagógica dos professores do Centro de Educação Profissional Escola da Floresta “Roberval Cardoso”?*

Este capítulo está organizado em doze subitens, que versam, respectivamente, sobre as seguintes categorias de análises:

3.1. Perfil dos professores do CEPT – “Roberval Cardoso” – no qual mostramos as características distintivas do público alvo da pesquisa;

3.2. Otimismo ingênuo na definição de trabalho – nesse tópico, analisamos o pensamento dos professores que veem apenas o *lado bom* do trabalho e não conseguem perceber a sua dimensão alienada;

3.3. Pragmatismo na relação trabalho e educação – analisamos como o pragmatismo e o neopragmatismo se apresentam na visão dos professores do CEPT – “Roberval Cardoso” quando estes analisam a relação trabalho e educação;

3.4. Trabalho entendido como atividade profissional – nesse item destacamos a visão reducionista de trabalho restrito ao exercício de uma profissão

3.5. Valorização dos saberes tácitos, do senso comum ao senso comum – a valorização dos saberes prévios que os alunos trazem para a Escola é celebrado como um dos elementos que diferencia positivamente o CEPT – “Roberval Cardoso” das demais escolas. Nesse tópico, analisamos, com base na literatura de referência dessa pesquisa, o que há de progressista e conservador nessa perspectiva educativa;

3.6. A falsa oposição entre professor e mediador – aqui expomos a aversão presente na Escola ao papel do professor no processo educativo. Analisamos esse aspecto a partir da literatura que fundamenta a pesquisa, objetivando demonstrar que a categoria mediação é parte constitutiva da prática docente do professor;

3.7. Professor como educador – a aversão ao professor não é uma

unanimidade, esse aspecto tem relevância nesse item;

3.8. Trabalho como produtor de *valor de troca e de uso* – nesse tópico expomos como a compreensão do trabalho como produtor de valor está presente no CEPT – “Roberval Cardoso”, comparando com o que expõe Marx sobre essa questão;

3.9. O trabalho entendido como *ação reflexiva* – O caráter intencional, planejado do trabalho é o elemento nuclear analisado neste subitem;

3.10. O caráter social do trabalho – O trabalho como ação coletiva é o destaque desse tópico, nele expomos a visão presente nos depoimentos e como estes dialogam com a literatura de referência desta pesquisa;

3.11. Discurso e prática docente em oposição mútua – como o título desse subitem indica, nele analisamos as inconsistências entre o que se diz e o que faz no âmbito educativo no CEPT – “Roberval Cardoso”;

3.12. A relação entre trabalho e educação e a formação para o empreendedorismo – A última categoria analisada é o empreendedorismo como sinônimo de visão crítica da sociedade. Nela, demonstramos que a pedagogia empreendedora é a face empresarial da pedagogia das competências, portanto sua perspectiva é conservadora e, ainda, que a criticidade que ela professa se circunscreve aos limites do capitalismo.

As categorias foram selecionadas considerando as respostas que dialogaram diretamente com o objeto de pesquisa, aquelas que se afastaram dos elementos nucleares da investigação, por razões de ordem metodológica quanto a exposição dos resultados da pesquisa, serviram de base para as reflexões contidas nas análises que apresentamos a seguir, todavia não as desenvolvemos de forma explícita no corpo do texto. A coleta de dados sobre a categoria trabalho na prática docente do Centro de Educação Profissional e Tecnológica – “Roberval Cardoso” foi um processo muito rico, pois, à medida que fomos adentrando o ambiente da Escola, inúmeras questões que não estavam previstas no projeto de pesquisa, mas que, todavia, dialogam diretamente com ele, apresentaram-se com enorme vigor. Tomemos, por exemplo, os termos que fazem parte do cotidiano docente na Escola, tais como: *mediador, educando, qualidade, competências*, que são evocados em quase todas as conversas.

As entrevistas e conversas informais revelaram, também, a aversão ao emprego das categorias *professor* e *aluno*, de forma tão intensa que se assemelha a um preconceito relativo às designações mais usadas para as atividades docente e discente, respectivamente.

Assim, no percurso investigativo, fomos tratando dessas questões, dada a sua força material e epistemológica, cuidando para não nos desviarmos do que é central no nosso objeto de investigação.

Como exemplo disso, relatamos uma situação ocorrida que nos marcou, que se deu em um desses momentos corriqueiros, da informalidade das relações cotidianas, fora do ambiente das entrevistas. Esse ambiente, via de regra, é envolto em certa atmosfera de insegurança que atinge, sobretudo, o entrevistado, que se impõe uma autodisciplina tácita no uso das palavras, procurando sempre pesar e medir cada expressão em busca de um discurso pedagógica e politicamente “correto”.

Assim, numa dessas circunstâncias informais, durante o almoço, aproximamos-nos de uma Professora que trabalha no CEPT desde os tempos da implantação da Escola da Floresta. Intencionávamos iniciar um diálogo sobre esse processo, que pudesse revelar elementos relevantes a nossa pesquisa, sobretudo, no que se refere à transição do antigo Colégio Agrícola “Roberval Cardoso” para a nova fase vivida pela Escola.

Ao nos aproximarmos da mesa onde se encontrava a referida Professora, dirigimo-nos a ela usando as seguintes palavras: *Com licença Professora, posso sentar-me aqui, para que possamos trocar umas ideias enquanto almoçamos?* Antes que a mesma pudesse dizer algo, um colega seu interpelou-nos em tom jocoso, com as seguintes palavras:

- Como é que é? O que foi que você disse?

Diante de ambos, repetimos a frase: “Com licença Professora, posso sentar-me aqui, para que possamos trocar umas ideias enquanto almoçamos?”

Diante disso, o arguto comensal, com um leve sorriso no rosto retrucou:

- Professora não, meu querido! Acho que você está confundindo o ambiente. Onde você pensa que está?

E, antes que se pudesse responder, ele emendou:

- Aqui é a “Escola da Floresta”, aqui não entra professor, só mediador. Professor aqui fica do portão para fora. Todos nós aqui somos mediadores.

Fez-se um breve silêncio, ao tempo em que nosso interlocutor sentou-se e, diante da situação, dirigimo-nos à Professora, seguindo o tom de brincadeira empregado pelo atento companheiro. Após um pedido de desculpas, refizemos a fala:

- *Com licença Mediadora, posso sentar-me à mesa para que possamos conversar um pouco, enquanto almoçamos?*

Esse episódio é um exemplo das circunstâncias pitorescas vividas no desenvolvimento de nossa pesquisa no CEPT “Roberval Cardoso”. Decidimos reproduzi-lo aqui, por ser um símbolo do conteúdo das ideias disseminadas na Escola e por ter-nos trazido certa inquietação no desenvolvimento da análise dos dados da pesquisa, sensação com a qual tivemos que lutar, para não perdermos o foco de nosso objeto de investigação, qual seja: desvelar qual a compreensão dos professores sobre a categoria trabalho e como essa se expressa na prática docente.

Em decorrência disso, numa das sessões de orientação da pesquisa, chegamos a debater com quais categorias faríamos a exposição dos resultados da pesquisa, tomando como exemplo o relato acima exposto, se utilizaríamos “mediador”, em demonstração de respeito à cultura Escolar, ou se, por outro lado, utilizaríamos o termo “professor” em sintonia com nosso referencial teórico.

Optamos pela designação “professor”, pois essa categoria é a que melhor expressa a natureza da função docente e a que possibilita reafirmar nosso fundamento metodológico na exposição dos resultados de nossa investigação. Neste tema em particular, ou seja, adotar ou não a cultura imanente à Escola, recorreremos ao que nos diz Gramsci, primeiro sobre o papel do professor:

[...] Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexó instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (GRAMSCI, 2004, p. 44).

Esse sentido educativo da missão do professor que Gramsci (2004) nos traz, referindo-se à educação das crianças, pode, sem prejuízo para a reflexão desenvolvida pelo autor, ser estendida ao papel do professor na educação de jovens e adultos, pois é para o núcleo desse pensamento que Saviani (1991) chama atenção, para que não percamos de vista na relação pedagógica: “o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social” (SAVIANI, 1991, p. 81). Isso nada tem a ver com o senso comum disseminado no CEPT – “Roberval Cardoso”, que entende o professor como “dono da verdade” ou “detentor do conhecimento”, expressões recorrentes entre os professores.

Outro aspecto dos *Cadernos do Cárcere* de Gramsci (2004) que nos foi útil para reafirmarmos nossa concepção sobre o papel e o caráter do professor na exposição dos resultados de nossa pesquisa diz respeito a como o autor entende, nesse conjunto de texto, o senso comum. Pois, a concepção predominante, na Escola, de que o professor é uma função que deve ser negada, constitui-se em senso comum, marcado por inúmeras contradições, sincretismos e fragmentação, assemelhando-se ao que diz Gramsci (2004), referindo-se a essa forma de consciência desprovida de senso crítico:

O “senso comum” é o folclore da filosofia e ocupa sempre um lugar intermediário entre o folclore propriamente dito (isto é, tal como é entendido comumente) e a filosofia, a ciência, a economia dos cientistas. O senso comum cria o futuro folclore, isto é uma fase relativamente enrijecida dos conhecimentos populares de uma certa época e lugar (GRAMSCI, 2004, p. 209).

O que o autor acima descreve é recorrente no ambiente escolar, não apenas referente ao conceito de professor, mas, sobretudo, quando se trata de definir a categoria trabalho, elemento nuclear de nossa investigação, mas que se apresenta envolto em mitos nos depoimentos dos entrevistados.

Nesse sentido, no contexto do trabalho docente no CEPT – “Roberval Cardoso”, trazemos o que Gramsci (2004) afirma quanto à transmissão da cultura como:

[...] tarefa humana de educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal, liberando-o das névoas e do cais nos quais uma

cultura inorgânica, pretenciosa e confucionista ameaçava submergi-lo, graças a leituras mal absorvidas [...] (GRAMSCI, 2004, p. 189).

A propósito desse comentário de Gramsci (2004) referente à educação das novas gerações, na edificação de uma cultura progressista, há que se considerar, também, o que afirma Manacorda (2008):

O objetivo buscado e o resultado obtido da conformação do indivíduo à sociedade; isto é, aquele homem coletivo ou homem-massa, cuja personalidade e originalidade, longe de ser anulada por essa inserção em uma coletividade orgânica, é, graças a ele, libertada das pressões casuais e mecânicas do ambiente, dos fósseis culturais que sobrevivem no indivíduo como natureza, magia, feitiçaria, folclore, bohemismo etc. (MANACORDA, 2008, p. 299).

Manacorda (2008) não propõe, com essa interpretação dos fundamentos gramscianos, que se entenda “conformação do indivíduo à sociedade” como uma premissa conservadora, enquanto fundamento da manutenção do *status quo*, trata-se justamente do inverso. O que o referido autor, em verdade, defende, nessa passagem, é a “conformação” enquanto processo educativo, que assegura aos indivíduos uma cultura humanística, estruturada nos fundamentos da urbanidade e que rompa com a mentalidade individualista do espírito capitalista que a burguesia desenvolveu a partir da consolidação da sociedade urbano-industrial. O que tanto Gramsci (2004) quanto Manacorda (2008) pretendem é assegurar, por todos os meios disponíveis, o desenvolvimento de uma mentalidade coletiva e científica que implique libertação de toda a cultura atrasada que prenda o proletariado aos grilhões da ignorância e da opressão.

Baseados nesses fundamentos, decidimos realizar a exposição dos resultados de nossa investigação utilizando as categorias fundamentais explicitadas no referencial teórico por nós adotado, que define tanto o método quanto os procedimentos de investigação, análise e exposição dessa pesquisa. Com isso, não queremos desprezar a cultura do CEPT – “Roberval Cardoso”, muito menos desrespeitar os profissionais que ali trabalham de forma dedicada, com zelo e afinco. Ao contrário, intencionamos incorporar à nossa análise o que há de elementos progressistas na cultura escolar, indo além, apresentando elementos que possibilitem superar seus equívocos e insuficiências, de forma a possibilitar a

abertura de um novo e profícuo ciclo na educação oferecida aos jovens trabalhadores pelo CEPT – “Roberval Cardoso”.

Destacamos esses aspectos para que se tenha noção do esforço empreendido para nos mantermos disciplinados, com foco em nosso objeto de investigação, mas, também, para ressaltar que procuramos tratar, na medida de nossa compreensão, as questões correlatas à pesquisa de forma articuladas, mas ao mesmo tempo, subordinadas ao objetivo fundamental que é analisar a perspectiva da categoria trabalho assumida na prática pedagógica dos professores do Centro de Educação Profissional e Tecnológica “Roberval Cardoso”, a partir da tradição marxiana.

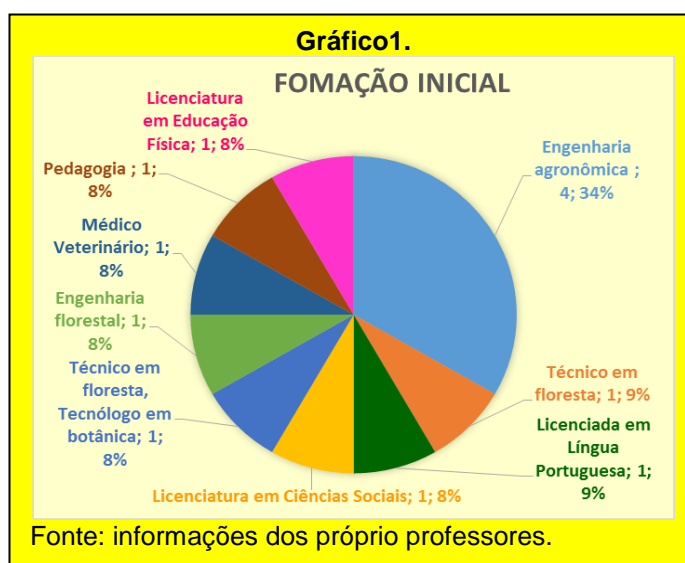
Feito esse esclarecimento, no tópico seguinte analisamos os depoimentos e observações das aulas, iniciando com o estudo do perfil dos professores, entendidos não como indivíduos isolados, mas como sujeitos concretos, sínteses de múltiplas e variadas relações. Em seguida, interpretarmos as categorias mais significativas extraídas das falas dos sujeitos da pesquisa, que nos conduzem diretamente ao nosso objeto de investigação.

3.1. Perfil dos professores do CEPT – “Roberval Cardoso”

Se tomarmos como referência a média dos dados quantitativos das entrevistas, de modo geral, podemos descrever o perfil dos 12 professores entrevistados como não licenciados³⁴, não sindicalizados, de contratos temporários, sem vínculo profissional com outra escola e sem outra experiência profissional.

Desse levantamento quantitativo, separamos quatro dados para efeito de uma análise mais detalhada, por considerarmos

os mais relevantes para a interpretação das respostas às perguntas que se referem diretamente aos objetivos da pesquisa. Vejamos o gráfico 1:

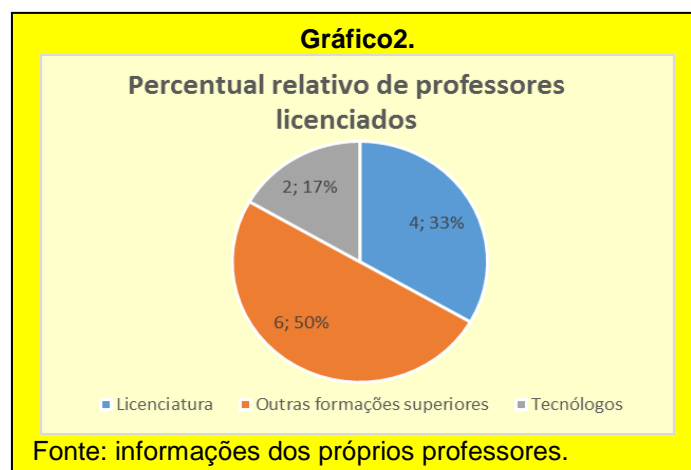


³⁴ Não licenciados aqui tem o sentido de não terem feito curso de licenciatura em nível superior.

De acordo com as informações prestadas pelos professores quanto a sua área de formação, a maioria é bacharel em engenharia agrônômica, o que é natural diante dos cursos oferecidos pelo CEPT. No entanto, os mesmos não possuem complementação pedagógica em nível de pós-graduação. O contato que têm com estudos pedagógicos, no fundamental, restringe-se às jornadas de formação continuada oferecidas pela Escola ou pelo Instituto Dom Moacyr - IDM.

Quando analisamos as respostas que revelam incompreensões e distorções referentes a conceitos e categorias que são estruturantes no processo educativo, como por exemplo, mediação, ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, e as confrontamos com essa realidade do perfil profissional dos docentes, compreendemos que suas visões sobre o processo educativo estão intimamente ligadas à natureza da formação inicial que tiveram, e que, ainda que se ofereça formação continuada pela Escola, estes processos não bastam para superar as insuficiências teórico-práticas dos professores.

No gráfico 2, é possível perceber que apenas 1/3 (um terço) do quadro docente da Escola possui graduação nessa área, sendo 1 (um) pedagogo, 1 (um) professor de Língua Portuguesa, 1 (um) licenciado em Ciências Sociais e 1 (um) em Educação Física.



Compreendemos que, num processo educativo consistente, não se pode prescindir de uma sólida formação pedagógica. Ao afirmar isso, não intencionamos desmerecer o trabalho realizado pelos docentes de CEPT – “Roberval Cardoso”, posto que todos são profissionais comprometidos com seus trabalhos, dedicados professores que desempenham suas funções com afinco, desejamos tão somente,

garantir o rigor metodológico e destacar que a adequada

[...] formação de professores devem garantir uma sólida cultura que lhes permitam atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente e eficaz. (SAVIANI, 2010, p. 209).

No nosso entendimento, a não observância desse aspecto enfatizado por Saviani (2010), repercute diretamente no resultado do processo educativo, rebaixando seu nível.

Por outro lado, a resposta apropriada a essa questão não se dá no âmbito do esforço individual do professor, isso requer política de Estado que passa por dois vetores: Primeiro uma articulação com as Instituições de Ensino Superior, notadamente UFAC e IFAC e segundo, pelas relações de trabalho e o regime de contratação dos docentes, uma vez que, quase todos os docentes (83%) mantêm vínculo temporário com a Escola, como pode ser observado no gráfico 3.



Este fato inviabiliza uma formação de longa duração, em função da rotatividade desses profissionais nos cursos oferecidos pelo CEPT. Quase todos mantêm vínculo com a disciplina ministrada e não com a Escola, ou seja, quando encerra a carga horária, finda também sua relação com a instituição. Ainda que, em sua grande maioria, esses profissionais tenham renovado seguidamente seus contratos, na sua maioria na condição de consultores do IDM, prestando serviço no CEPT – “Roberval Cardoso”.

Essa realidade de relações contratuais precárias incide sobre outro aspecto

considerado por Saviani (2010) como fundamental para a formação do professor, o da ampliação de sua consciência pedagógica, que é a “[...] participação na organização sindical dos docentes de modo a potencializar as lutas coletivas em torno dos aspectos envolvidos nos itens anteriores” (SAVIANI, 2010, p. 209). O autor se refere:

[...] a) uma boa formação inicial provida nas universidades em cursos de longa duração; b) condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos de ensino ministrado; [...] (SAVIANI, 2010, p. 209).

O que Saviani (2010) demonstra nessa passagem é que a participação no sindicato e nas lutas da categoria dos professores é elemento que se articula com a formação inicial dos docentes e com as condições adequadas de trabalho que lhes possibilitem atualização científica. Nesse sentido, ele situa a sindicalização na dimensão, para além das lutas econômicas, no âmbito da formação do professor, da consciência política e de classe, mas, também, de consciência pedagógica.

Como dissemos, o fato de os contratos dos professores do CEPT- “Roberval Cardoso” serem regidos por relações de precariedade, com sua temporalidade determinada – na ampla maioria dos casos – pela carga horária dos componentes



curriculares que ministram, está diretamente relacionado com o fato de quase todos não serem sindicalizados, a exceção de 1 (um), conforme o gráfico 4.

Ainda que a relação contratual não seja o único fator de sindicalização, entendemos que, neste caso, esse fato tem um peso importante para a não participação no sindicato.

Novamente, ressaltamos nossa compreensão de que a natureza dos contratos (temporários ou efetivos) situa-se na esfera das políticas de governo. Nesse sentido, a adequada resolução dessa questão, em última instância, cabe ao Estado por meio da Secretaria de Estado de Educação e do Instituto Dom Moacyr – IDM. No entanto, a realidade indica ser necessário desenvolver um olhar crítico quanto a esse aspecto, tanto pela Direção da Escola, quanto por seus professores e, principalmente, por parte dos Sindicatos³⁵ da categoria, que precisam posicionar-se frente a essa realidade.

Diante dessa constatação, procuramos o IDM para sabermos por que quase todos os professores têm contratos temporários. Em conversa com os técnicos da Autarquia, estes apresentaram, como justificativa para a necessidade de manter os contratos temporários, a rotatividade dos cursos, que são ofertados de acordo com as demandas do mercado local. Também o fato de não haver nos quadros do Estado professores com as formações específicas exigidas pelos cursos ofertados. Soma-se a isso a necessidade de uma estrutura “ágil” que possibilite a captação de recursos de diversas fontes financiadoras por meio de projetos. Os técnicos denominam essa concepção de organização da Educação Profissional de estrutura *projetizada*, por serem os cursos vinculados a projetos financiados por instituições públicas e/ou privadas.

Esse quadro geral do perfil dos professores do CEPT – “Roberval Cardoso”, constitui-se em um dos elementos balizadores para entendermos a natureza das respostas às perguntas que fizemos a eles quanto ao trabalho, o significado deste e sua articulação com a atividade docente.

A seguir, analisamos as falas dos professores, coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, quanto ao o significado da categoria trabalho e a relação deste com a prática docente no CEPT – “Roberval Cardoso”. Para preservar a identidade dos docentes, omitimos seus nomes e sexo e os identificamos por códigos em numérico alfabético, de acordo com a ordem de realização das entrevistas, da seguinte forma: Professor 1a, Professor 2a, Professor 3a, etc. Todos são tratados pelo gênero masculino “o Professor”, pois por ser o universo de

³⁵ No Acre existem dois sindicatos que reivindicam a representação dos professores o Sindicato dos Trabalhadores em Educação – SINTEAC e o Sindicato dos Professores Licenciados do Acre – SIMPROACRE.

entrevistado pequeno, a definição do sexo, cruzada com a resposta, poderia remeter à identidade do mesmo. Inclusive, o Diretor da Escola, que foi entrevistado, também está submetido a essa lógica, que visa não diferenciar seu depoimento dos demais professores.

A primeira categoria que destacamos a partir dos dados coletados é o *otimismo ingênuo*, presente na definição de trabalho. Esse aspecto é o elemento central analisado no item a seguir.

3.2. Otimismo ingênuo na definição de trabalho

De acordo com o que dissemos no item 1.2, intitulado *A proposta pedagógica do CEPT – “Roberval Cardoso”*, o PPP da Escola define sua *Missão* como: *Promover a educação para o trabalho que valorize os recursos naturais, a cultura e os conhecimentos locais para o desenvolvimento sustentável da Amazônia*” (p. 16). Sendo esse o desiderato definido pela Escola, interessa-nos saber, exatamente, o que significa para os professores desta instituição o *trabalho*, como eles o definem, para o qual seus esforços educativos estão voltados.

Direcionamos nossas atenções para esse aspecto, pois entendemos que, aqui, encontra-se o cerne de nosso objeto de pesquisa, notadamente no que se refere à promoção da *educação para o trabalho*. Nesse sentido, buscamos entender o que é o trabalho na visão dos professores e como esta visão se manifesta em suas práticas educativas no âmbito da Escola.

Quase todos os entrevistados mostraram-se absolutamente surpresos com as perguntas que lhes foram feitas nas sessões de entrevista. A sensação que transmitiam ao responder as indagações assemelhava-se a de alguém que está caminhando cheio de segurança e, num dado instante, um buraco se abre embaixo de seus pés, prestes a lhes engolir. Essa realidade indica que, apesar do PPP expressar, em sua *Missão*, o compromisso de formar para o trabalho, esse tema é pouco discutido no âmbito da Escola.

O primeiro aspecto que destacamos no tratamento dos dados coletados é o otimismo ingênuo que os professores expressam na interpretação da categoria trabalho, tomemos como exemplo os seguintes depoimentos:

Por meio do trabalho... (pausa) Por meio do trabalho, as pessoas conseguem mudar de vida, as pessoas conseguem, [...] realizar seus sonhos, seus objetivos. Então, o trabalho, em geral, ele transforma, não só as pessoas, mas transforma toda a sociedade, todo meio (PROFESSOR 1a, depoimento).

A fala do Professor 1a só alcança a possibilidade positiva do trabalho, de autorrealização, cada vez mais remota para o trabalhador na contemporaneidade. Por essa perspectiva, não é possível compreender que, nas sociedades divididas em classes, em sua forma alienada, o trabalho assume também um caráter degradante e desumano, característica fundamental da sociedade capitalista. Essa perspectiva nos remete a um otimismo ingênuo, no que se refere às possibilidades e aos limites do trabalho.

Assim, guardando-se as devidas proporções de tempo, circunstâncias e natureza da análise, a perspectiva expressa pelo Professor 1a lembra-nos a crítica de Marx a Hegel, ressaltando que este via somente “[...] o lado positivo do trabalho, não seu [lado] negativo. O trabalho é o *vir-a-ser para si (Fürsichwerden) do homem* no interior da *exteriorização* ou como o homem *exteriorizado* [...]” (MARX, 2010, p. 124, *grifos do autor*).

Podemos, assim, relacionar o vir-a-ser para si do homem no interior da exteriorização ou como o homem exteriorizado, ressaltado por Marx (2010) na perspectiva de Hegel sobre o trabalho, com a afirmação do professor 1a, segundo o qual, por meio do trabalho, as pessoas, realizam seus sonhos, seus objetivos. O vir-a-ser para si, apresenta-se, na opinião do professor, como realização dos sonhos, de seus objetivos por meio do trabalho.

Escapa a essa análise o fato de que, sob as condições da alienação na sociedade capitalista,

[...] o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformações para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (MARX, 2010, p. 82).

Ou seja, a partir dessa reflexão de Marx (2010), pode-se dizer que, nas condições do capitalismo contemporâneo, para os trabalhadores, a realização de

seus *sonhos*, por meio do trabalho, só pode ser entendida como quimera ou que se reduzam tais sonhos à autorrealização imediata, naquilo que é básico para a sobrevivência do trabalhador, assegurando-lhes as condições de produzir.

O professor 2a também recorre à concepção do trabalho como meio para a satisfação de necessidades materiais imediatas: “[...] Trabalho é você tá trabalhando em função, em prol de ter alguma coisa, melhoria de algumas pessoas, melhoria da sua vida pessoal profissional e, daí, tudo eu acredito que seja um trabalho” (PROFESSOR 2a, depoimento.) Pode-se perceber, nesse depoimento, outros aspectos que caracterizam a perspectiva ingênua do trabalho, a crença na possibilidade de mobilidade social, de melhoria de vida por meio do trabalho.

Nessa mesma perspectiva, situa-se a seguinte leitura “[...] É a função dele [o trabalho], que traz muito além da renda, traz a satisfação, felicidade, posicionamento dentro da sociedade, né?” (PROFESSOR 11a, depoimento). Entendemos *satisfação*, *felicidade* como consumo, no sentido de trabalhar para consumir e encontrar felicidade nisso, ao passo que *posicionamento dentro da sociedade* pode ser entendido como perspectiva de mobilidade social por meio do trabalho, a exemplo dos relatos anteriormente analisados.

O mito da mobilidade social por meio do trabalho disciplinado é amplamente disseminado pela propaganda liberal, objetivando, fundamentalmente, ocultar o fato de que, desde a consolidação do modo de produção capitalista, nos séculos XVIII e XIX até os dias atuais, os trabalhadores estão submetidos a um regime de trabalho que lhes suga todas as energias vitais, levando-os a produzir por toda a vida e morrem na miséria. Os apologistas do trabalho como meio de ascensão social procuram esconder o fato de que, na atual etapa de desenvolvimento do capitalismo no Brasil e no mundo, esse sistema de produção é marcado pelo aumento da exploração do trabalho e, no último decênio,

[...] está ligado por mil fios às condições da luta de classes. As condições políticas e ideológicas favoráveis ao capital, associadas às mudanças na organização produtiva, respaldaram importantes contratendências marxianas: aumento da taxa de exploração do trabalho; diminuição do salário para um patamar inferior ao valor da força de trabalho; superpopulação relativa de trabalhadores (BARROSO; SOUZA, 2013, p. 339).

Barroso e Souza (2013) fazem um minucioso balanço do desenvolvimento do capitalismo nos últimos 70 anos e atestam que, nesse período, sobretudo no pós-crise imobiliária nos EUA dos anos 2007-2008, conhecida mundialmente como crise das hipotecas *subprime*, aquilatada a grande “quebra” sistêmica de 1929, as condições de vida dos trabalhadores só pioraram. Diante disso e, a partir de uma análise realista, não é possível acreditar em melhoria das condições de vida dos trabalhadores sob a égide das políticas neoliberais, que retiram direitos sociais, amplificam a exploração do proletariado por meio do incremento tecnológico incorporado à produção, criando um campo gigantesco de desempregados e/ou subempregados por todo o planeta. No Brasil e no Acre, segue-se a tendência mundial.

Por sua vez, o Professor 3a entende a relação trabalho e educação da seguinte maneira:

Há uma relação que caminha junto, não é? Porque nós estamos preparando uma formação pra cada educando, para cada pessoa daquela ali, que está se formando em uma determinada área, para que ele possa exercer um trabalho numa empresa, ou no governo, ou em qualquer uma outra instituição. Então, isso está relacionado, diretamente com a capacidade de, do mediador e da Escola da Floresta de oferecer essa formação que está, uma área bem, digamos assim, aproximado do que eles querem para a vida deles, e que nós temos, no ambiente de trabalho hoje, na sociedade, no bem-estar de cada pessoa dessa (PROFESSOR 3a, depoimento).

A partir dessa fala, pode-se entender que o Professor explica a relação entre trabalho e a formação oferecida na Escola, com base na busca de empregabilidade aos educandos, assegurando-lhes os instrumentais científicos e tecnológicos que lhes possibilitarão o exercício profissional em empresas privadas ou no governo.

Trata-se, nesse sentido, de uma visão pragmática e, ao mesmo tempo, ingênua da relação trabalho-formação. Pragmática, pois essa perspectiva leva em consideração as demandas para a empregabilidade nas condições postas pelo mercado, desconsiderando a dimensão ontológica de que trata Duarte (2012), ao discorrer sobre a relação trabalho-educação como processo historicamente condicionado em que a essência ontológica da educação só pode ser compreendida a partir da ontologia do ser social cuja gênese é o trabalho.

Por outro lado, essa perspectiva é ingênua porque atribui à boa formação o poder de assegurar a empregabilidade, o que definitivamente não corresponde à realidade econômica mundial, marcada por um processo de reestruturação produtiva que diminui o tempo de trabalho socialmente necessário, decorrente dos avanços tecnológicos, resultando na dispensa de força de trabalho, fazendo avançar o desemprego tecnológico.

A propósito dessa realidade, Barroso e Souza (2013) afirmam, com base em dados da Organização Internacional do Trabalho – OIT, “[...] que o desemprego atinge formalmente a juventude, calculando-se em 74 milhões os jovens sem emprego; a tendência disso é crescer sistematicamente pelo menos até 2017” (BARROSO; SOUZA, 2013, p. 345). Ainda que haja uma retomada no crescimento da economia mundial, o que não se apresenta factível no horizonte tangível, essa tendência ao desemprego estrutural é sem volta nos marcos do capitalismo, não apenas pelos avanços tecnológicos, mas, sobretudo, pelo deslocamento de vultosas somas de recursos da esfera da produção para o da especulação em busca do capital portador de juros.

Mesmo os agentes do mercado são obrigados a reconhecer a realidade da redução dos postos de trabalho como é o caso de Daniel Filmus, Ex-Secretário de Educação do Município de Buenos Aires (ARG.), consultor da UNESCO. Ele sugere que o

[...] ensino médio é cada vez mais necessário, pois quem não termina este nível fica quase totalmente à margem da possibilidade de ter acesso a empregos de qualidade, em particular no setor moderno. Mas ao mesmo tempo, o ensino médio tornou-se insuficiente como garantia de acesso ao emprego. Nem todos os egressos do ensino médio conseguem trabalho, e uma boa parte dos que o fazem não se incorporam aos setores de maior produtividade e renda (FILMUS, 2002, p. 191).

A partir da compreensão que temos da realidade econômica em curso, essa impossibilidade do Ensino Médio assegurar a empregabilidade, a que se refere o autor, considerando-se as especificidades da etapa final da Educação Básica e a Educação Profissional, associada à conjuntura econômica mundial, pode-se inferir que processo análogo ocorre na relação formação para o trabalho e garantia de empregabilidade.

É, pois, com base nos pressupostos, tanto de Barroso e Souza (2013), quanto de Filmus (2002), que entendemos tratar-se de uma perspectiva ingênua acreditar que uma boa formação, por si, possa assegurar a empregabilidade, sem que se leve em conta a dinâmica geral instável do sistema capitalista. Somada a essa visão ingênua do trabalho, a nosso ver, os professores revelaram, também, uma perspectiva pragmática, que analisamos a seguir.

3.3. Pragmatismo na relação trabalho e educação

Na virada do século XIX para o XX, adquiriu força na Europa uma corrente de pensamento chamada “filosofia da experiência crítica”, conhecida como *empiriocriticismo* ou *machismo*³⁶. Esta filosofia revelou-se uma variante do positivismo e proclamava-se a única filosofia científica, pretendia substituir as leis do desenvolvimento social pela *energética social*, pelas leis biológicas. Lênin (1990) combate firmemente estas ideias considerando-as reacionárias e relaciona-as ao pragmatismo na seguinte passagem:

Eis mais um exemplo de como as correntes amplamente difundidas da filosofia burguesa reacionária de fato utilizam o machismo. Talvez a ‘última moda’ da filosofia americana mais recente seja o “pragmatismo” (do grego *pragma*, ato, ação; filosofia de ação). É talvez do pragmatismo que as revistas filosóficas mais falam. O pragmatismo ridiculariza a metafísica tanto do materialismo como do idealismo, exalta a experiência e só a experiência, reconhece a prática como único critério, invoca a corrente positivista em geral, apóia-se especialmente em *Ostwald*, *Mach*, *Person*, *Poicaré*, e *Duhem*, no fato de que a ciência não é uma “cópia absoluta da realidade”, e... de tudo isto deduz muito tranquilamente um Deus para fins práticos, só para a prática, sem nenhuma metafísica, sem sair de modo nenhum dos limites da experiência (...William James, Pragmatismo. Um Novo Nome para Algumas Velhas Maneiras de Pensar, Nova York e Londres 1907, p. 57 e 106 especialmente – N. Ed.). A diferença entre o machismo e o pragmatismo, é do ponto de vista do materialismo, tão mínima e insignificante como a diferença entre o empiriocriticismo e o empiriomonismo. Comparem, quanto mais não seja, a definição de verdade de Bogdánov e dos pragmatistas: “A verdade é para o pragmatista um conceito genérico que designa na experiência toda a espécie de valores de trabalho (*working-values*) determinados” (LENIN, 1990, p. 300, *destaques do autor*).

³⁶ Machismo: adjetivação das ideias do físico e filósofo austríaco Ernest Mach.

Apoiamo-nos no conceito de Lênin (1990), que entende o pragmatismo como *filosofia da ação*, para analisar alguns aspectos presentes nos discursos, mas, sobretudo, na prática dos professores do CEPT- “Roberval Cardoso” que nos remetem a essa definição.

Entendemos ser essa perspectiva que se apresenta na fala do Professor 1a que, de início, demonstra grande otimismo em relação às possibilidades do trabalho da Escola.

Eu acredito que a ação educativa ocorrida na Escola da Floresta prepara o cidadão para o mundo do trabalho, com técnicas, com ferramentas adequadas e com conhecimentos capazes de transformar a ciência e a tecnologia nas suas práticas do dia-a-dia. Acho que esse, sim, faz a diferença. Por utilização da técnica e aplicação dessas técnicas para transformar a mão de obra e fazer o que se torna ainda mais produtivo (PROFESSOR 1a, depoimento).

Quando o Professor revela sua crença na ação educativa da Escola da Floresta voltada para o mundo do trabalho, entendemos que esse entusiasmo é decorrente do fato de a Escola procurar ser fiel ao que prescrevem tanto o currículo nacional quanto estadual, voltados para atender às demandas do mercado.

Para essa visão converge o pensamento do Professor 8a, ao responder a pergunta: “A partir dessa definição, que você acredita ser o trabalho, como ele está presente em sua prática como professor?” O docente enfatizou que a categoria trabalho se manifesta em sua prática docente quando mobiliza as competências e habilidades do currículo em curso, para que os alunos possam se apropriar de tais capacidades operativas, como se pode atestar na seguinte fala:

Está presente quando o mediador vai mobilizar as habilidades existentes no currículo do curso. Por exemplo, no curso técnico em Floresta, nós temos as competências e temos as habilidades... Então, mediador vai mobilizar aquelas competências, pra que aquele educando venha a ter aquele aprendizado e venha adquirir essas habilidades, pra quando ele sair daqui da Escola com a sua formação, ele tenha essas habilidades no seu currículo (PROFESSOR 8a, depoimento).

Essa fala é um exemplo do nível de assimilação da orientação curricular do MEC, pelos professores da Escola. O currículo oficial prescrito, estruturado na noção de competências naturalizou-se na Escola como expressão da verdade, sem que

fosse feita a necessária análise crítica dos impactos de tais políticas para a formação dos trabalhadores, na perspectiva de emancipação humana.

Numa perspectiva contra hegemônica, Ramos (2001) propõe que se substitua, no contexto da educação profissional, o paradigma das *competências* pelo de *qualificação* profissional, pois, para a autora,

[...] a qualificação não pode se reduzir à noção de competência porque esta subestima a dimensão social das relações de trabalho. Além disso, o trabalho, na sua perspectiva ontológica, não se reduz ao sujeito, mas envolve todo o movimento contraditório de produção e reprodução da existência humana, estando o homem em relação dialética com a natureza e com outros homens. Nesse processo, constroem-se conhecimentos e se produzem bens materiais com valor de uso. A qualificação é uma mediação do processo em que se relacionam o trabalho concreto e as aprendizagens subjetivas e sociais. Apropriado pelo capitalismo, o trabalho concreto transforma-se em trabalho abstrato e seus conceitos de mediação reduzem-se a fatores de produção. Assim, conquanto a qualificação remeta-se ao homem em suas condições históricas de produção da existência, constituindo-se como conceito histórico-concreto de mediação da relação trabalho-educação, a competência, por abstrair essas múltiplas determinações da atividade humana, pode resgatar uma compreensão essencialista do trabalho, cujo centro, ao invés de ser o posto de trabalho, desloca-se para o sujeito abstrato das relações sociais (RAMOS, 2001, p. 68 – 69).

Entendemos que a proposição do paradigma da qualificação em sentido oposto ao de competências, nos termos explicitados por Ramos (2001), dialoga diretamente, e ao mesmo tempo, tanto com a realidade do CEPT – “Roberval Cardoso”, como com a fala do Professor 8a, que é um exemplo do pensamento médio da Escola, ainda que o Professor enfatize tratar-se de um ponto de vista pessoal.

Outro modo como essa perspectiva utilitarista do trabalho se expressa, pode ser exemplificada na fala do Professor 5a:

Trabalho, para mim, é um conjunto de atividades realizadas pelos [...] indivíduos como objetivo específico. Por exemplo: eu quero atingir uma meta, por exemplo, eu quero comprar, vamos supor, eu quero adquirir um automóvel... Através do meu trabalho, do meu esforço, das minhas atividades adquiridas, remuneradas, eu conseguirei comprar o meu objetivo. Através do meu trabalho, do meu esforço, do meu suor... entendeu? Para mim trabalho isso [...] Eu trabalho porque eu quero [...] atingir meu objetivo, eu tenho uma meta na minha vida. Pra mim trabalho é isso, conjunto de atividades um

objetivo específico (PROFESSOR 5a, depoimento).

Com isso, entendemos que o Professor 5a expressa seu desejo de consumo, por meio do exemplo dado, que se apoia nas expressões *eu quero comprar* ou *adquirir um automóvel*. Assim, o trabalho seria o meio para satisfação de tais desejos, reduzindo-o a uma perspectiva imediatista, pragmática do trabalho, guiada pelo consumismo.

O Professor 3a, desenvolve uma análise sobre como o trabalho está presente em sua prática docente, convergente com essa concepção imediatista expressa na análise do Professor 5a. Vejamos:

[...] estamos em contato com pessoas, né? Que visam um futuro de trabalho melhor, uma vida melhor, secular, e que possam exercer uma função que está trazendo benefícios tanto para sua família, para seu bem-estar, para sua construção familiar e para suprir às suas necessidades (PROFESSOR 3a, depoimento).

Dessa afirmativa, depreende-se que o trabalho é entendido como exercício de uma *função* ou *algo* similar, dirige-se ao objetivo da conquista de *benefícios tanto para sua família, para seu bem-estar*, entendido, portanto, em sentido restrito, imediato e pessoal e não numa acepção ampla, como atividade genérica humana.

Outra abordagem da relação trabalho-educação que entendemos ser fundamentada por uma visão utilitarista se expressa por meio da fala do Professor 4a, ao se reportar às finalidades da Escola da Floresta³⁷, da seguinte maneira: “[...] nós, formamos pessoas para o mercado de trabalho.”. Nesse sentido, entendemos tratar-se da reafirmação do sentido pragmático da formação oferecida pela Escola, desvinculada de uma perspectiva omnilateral.

A interpretação que fazemos dessa visão presente na fala do Professor 4a apresenta fortes indícios de uma reprodução acrítica do que Frigotto (2010) denomina de teoria do *capital humano*, o qual,

[...] postula que a educação e o treinamento potenciam o trabalho e, enquanto tal, constitui-se num investimento social ou individual igual ou superior ao capital físico. Um acréscimo marginal de treinamento, de educação, corresponderia a um acréscimo marginal na

³⁷ A pesar da alteração do nome da Escola, a partir da Lei Estadual Nº 2.563 de 13 de julho de 2012, para Centro de Educação Média e Tecnológica “Roberval Cardoso”, ainda está presente no imaginário da comunidade educacional a antiga designação “Escola da Floresta”.

produtividade do indivíduo. Do investimento em educação redundariam taxas de retorno sociais ou individuais (FRIGOTTO, 2010, p. 154).

Com isso, o autor revela, a partir de uma análise crítica, que ideólogos dessa teoria advogam a tese de que a educação deve estar a serviço do desenvolvimento da economia de mercado, por meio da formação do que se convencionou como *recursos humanos*, base do desenvolvimento econômico e da equalização das desigualdades sociais. Frigotto (2010) adverte, porém, com base em Marx, que o principal intento dessa teoria é gerar, por meio da educação, “[...] maior produtividade. Essa maior produtividade redundaria, porém, numa ampliação da mais valia extorquida pelo capital” (FRIGOTTO, 2010, p. 155). Nesse sentido destacado pelo autor, tal teoria, ao reconhecer a relação direta entre a produção material e a escola, intenciona aperfeiçoar os processos educativos para satisfazer as necessidades do mercado e não da humanização pelo trabalho.

Nesse sentido, quando o Professor 4a afirma que a educação oferecida pela Escola está voltada para formar mão de obra para o mercado de trabalho, indica uma forte influência da perspectiva educativa das Diretrizes Curriculares para Educação Profissional do MEC, que se consubstancia no que Saviani (2013) afirma tratar-se da expressão no plano das políticas oficiais, da *refuncionalização* da teoria do capital humano, que “[...] alimenta a busca da produtividade na educação. [...] nos anos de 1990, assumindo a forma de neoprodutivismo” (SAVIANI, 2013, p. 430).

Para o autor, essa perspectiva está ancorada num ordenamento econômico, assentado na exclusão, pois, na lógica neoliberal que a preside, não há espaço para todos no mundo do trabalho. Seja porque boa parte dos sobreviventes da matança capitalista que atinge a idade produtiva, jamais entrará no mercado formal de trabalho ou porque os que nele ingressam caem, num curto espaço de tempo, no desemprego estrutural decorrente da automação do processo produtivo. Pelo exposto, entendemos a formação para o mercado de trabalho subordinada à perspectiva neoprodutivista da teoria do capital humano atualizada às condições de produção pós-fordista.

No âmbito da psicologia da educação, essa teoria se expressa por meio da pedagogia das competências, inspirada no pensamento de Piaget e Dewey (RAMOS, 2003), adaptada às condições da produção fundada no paradigma da

reestruturação produtiva *toyotista*. Essa teoria educativa resulta da fusão do *neonstrutivismo* com o *neopragmatismo* de forma que, uma vez assimiladas as competências, estas impliquem no “[...] desenvolvimento dos mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social, ou mecanismos de causação, que seriam as próprias competências” (RAMOS, 2003, p. 108), cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis, adaptáveis a um sociedade e ao mercado de trabalho em constante transformação. Esse é, pois, o fundamento do *aprender a conhecer*, um dos quatro pilares da Educação para o Século XXI, proposta pelo relatório Delors (2010).

Diante do que foi exposto até aqui, ressaltamos que o pragmatismo, longe de ser uma postura resolutiva ante aos problemas da vida, como professa o senso comum, trata-se de uma corrente filosófica estruturada a partir do ideário fundado por

[...] Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952). Apesar da sua inconsistência e do seu caráter eclético – com nuances diferenciadas em Peirce, James e Dewey –, o pragmatismo rapidamente caiu nas “boas graças” da burguesia monopolista dos Estados Unidos, que necessitava de uma filosofia que justificasse o seu expansionismo e o seu domínio sobre o mundo, apaziguasse seus explorados internos e externos e propagasse o irracionalismo, desviando a atenção das massas dos grandes problemas sociais para as questões prosaicas do dia a dia (CARRION, 2017, p. 1).

Como ressalta Carrion (2017), o pragmatismo é a filosofia da ação, do imediatismo e das coisas prosaicas, oposta a qualquer forma de filosofia essencialista.

Pelo exposto, compreendemos não ser possível afirmar que os professores façam uma opção consciente pelo pragmatismo, todavia aderem a essa perspectiva de forma indireta ao assumirem o discurso oficial sem a devida análise crítica e ao adotarem uma prática pedagógica voltada para fins imediatos.

A perspectiva imediatista analisada aqui produziu uma visão reduzida da categoria trabalho enquanto *emprego*, como atividade profissional, esse aspecto é o que analisamos no item seguinte.

3.4. Trabalho entendido como atividade profissional

O Professor 6a nos traz a compreensão de trabalho enquanto ocupação profissional, principalmente na seguinte passagem: [...] O trabalho, a minha definição é me levantar, vir para escola, passar o dia aqui, trabalhando conversando, anos fazendo o que eu gosto, né? Eu tô aqui porque gosto desse trabalho, não pelo que eu recebo, mas sinto que gosto” (PROFESSOR 6a, depoimento). Esse entendimento de “[...] trabalho reduzido a emprego como quantidade de tempo pago por uma determinada atividade” (FRIGOTTO, 2012f, p. 86) não é, pois, uma exclusividade do Professor 6a.

Em verdade, ela passou a ser disseminada desde o século XVII e se consolidou como senso comum com o advento da revolução tecnológica industrial, pois, como diz Frigotto (2012f), “É com o desenvolvimento das relações sociais de produção capitalistas que o trabalho assume o sentido de emprego remunerado e ‘trabalhador’ para ser usado para designar classe trabalhadora” (FRIGOTTO, 2012f, p. 88). Esse é, pois, o entendimento do significado da categoria trabalho não só para o Professor 6, mas para um bom número dos Professores da Escola, que tem sua origem no senso comum disseminado na sociedade capitalista, enquanto uma ocupação remunerada.

Nessa mesma direção, apresenta-se o entendimento do Professor 11a, como pode ser atestado no trecho: “[...] a geração dos conteúdos do professor, embora seja um trabalho que é parte das suas atividades, né? Mas é também no momento em que ele cresce, em que ele se atualiza, enfim.” (PROFESSOR, 11a, depoimento). Nesse aspecto, há uma convergência de pensamento com o professor 6a, que vê o trabalho presente na prática docente como uma ocupação diária que se manifesta nas atividades do fazer pedagógico do professor como, planejar as aulas, elaborar avaliações, realizar as aulas, etc.

Nesse sentido, tanto o conceito de trabalho quanto sua manifestação na prática docente não transcendem a perspectiva de atividade profissional, difundido como senso comum na sociedade capitalista, não chegando, dessa forma, a uma perspectiva do trabalho em seu sentido ontológico, de atividade docente como ato humanizador, na medida em que possibilita às novas gerações a apropriação do legado histórico-cultural resultante do processo social de trabalho.

Os Professores 2a e 3a manifestam o mesmo entendimento em suas análises sobre a relação trabalho e educação:

Bom, o trabalho, a gente foi [...] capacitada a realizar um trabalho, a partir do momento que a gente vem mediar, a gente já tá preparada para realizar aquela função, aquele trabalho, exercer aquela atividade e o trabalho que eu faço aqui na instituição, é: exatamente isso, fazer esse planejamento, trabalhar com os educandos essa parte da ética, do ser, do fazer. Isso é um trabalho que não é fácil, porque a gente tem que fazer a empatia, não é? Colocar-se no lugar do outro, que é muito difícil, porque as idades são diversas, tenho que respeitar a ideia de cada um. Isso daí é um trabalho. Então, esse é o trabalho que eu desenvolvo, a gente faz esse planejamento, desenvolver as atividades, dentro dos momentos que serão realizados na escola. Tem os trabalhos de mutirão que a gente desenvolve junto com as turmas, que é a interação de várias turmas, várias, vários cursos pra acontecer essa inter-relação entre eles, divergências, comunidades, que são de várias comunidades, né? Então, esse é o trabalho que a gente tenta desenvolver aqui na Escola e desempenhar da melhor maneira possível, trabalho a partir do momento que você tá inserida ali naquele processo, tem que tá realizando aquele trabalho, não só aquele, mas como outros, não é? Que você é um trabalho de equipe, e sempre tem que estar trabalhando em equipe, da melhor maneira, para que o trabalho aconteça da melhor forma possível (PROFESSOR 2a, depoimento).

Pode-se perceber que o Professor 2a não restringe o conceito de trabalho à atividade prática do professor, reafirmando esse ponto de vista, relatando alguns dos processos pedagógicos, descrevendo como são realizados na Escola. Ainda que concordemos que a atividade docente seja uma das possibilidades de manifestação do trabalho, o professor em questão não demonstra em sua fala em que medida e nem por que o é.

Na opinião do professor 3a, a relação entre o trabalho e a sua prática como professor expressa-se na preparação dos alunos para viver o mundo que, para ele, “[...] está diretamente ligado com a função do mediador, que está preparando ele para encarar o mundo aí fora, que oferece diversos tipos de trabalho” (PROFESSOR 3a, depoimento). Por essa análise, depreende-se que a Escola prepara para o mundo, não necessariamente para o trabalho, onde este existe como possibilidade, de *diversos tipos*, ou seja, mundo e trabalho são entendidos como realidades apartadas.

Esse também foi o entendimento a que chegou o Professor 13a: “Bem, a relação é a capacitação, né? Que tá sendo oferecida para esses alunos, para o

campo de trabalho, né? Para buscar uma profissão, né? Sair daqui formado, com uma profissão para atuarem na sociedade”.

Nesse sentido, a interpretação que fazemos desses depoimentos é a de que o professor manifesta uma visão restrita de trabalho, circunscrita a emprego, conforme analisamos anteriormente, com base em Frigotto (2012f), trata-se do senso comum da definição de trabalho difundida amplamente pelos ideólogos do capitalismo.

No próximo tópico, apreciamos a valorização dos saberes que os alunos trazem de sua vivência familiar e comunitária que, no CEPT – “Roberval Cardoso”, tem bastante prestígio.

3.5. Valorização dos saberes tácitos, do *senso comum* ao *senso comum*

Segundo Ramos (2001), a noção de competências está fundamentada na “[...] valorização da *implicação subjetiva no conhecimento*, ela desloca a atenção para a atitude, o comportamento e os saberes tácitos dos trabalhadores” (RAMOS, 2001, p. 66, *grifos da autora*).

A valorização dos “saberes tácitos dos trabalhadores”, que aparece na análise crítica de Ramos (2001), é uma das ideias que têm bastante força no CEPT – “Roberval Cardoso”. Com base nesse primado no âmbito da Escola, procura-se atribuir um papel de destaque para o conhecimento que os alunos trazem consigo de suas vivências familiares e comunitárias, como pode ser entendido a partir do depoimento do Professor 9a.

Então, quando os meninos chegam à Escola, eles já têm a sua teoria, já têm uma prática, já têm uma vivência. E aí, o que acontece? A gente vai fazer uma capacitação, que seria uma junção de saberes, onde o agrônomo ou então qualquer outro mediador entra com a parte técnica, né? Com a teoria e, com isso, os meninos vão colocar para a gente que foi que eles aprenderam lá, né? O que ele já sabe? O que eles aprenderam com os avós, com os pais. E, aí, a gente vai juntar tudo isso, né? (PROFESSOR 9a, depoimento).

Essa perspectiva do Professor 9a coincide com o que diz o Professor 7a quando este afirma: “o aluno chega aqui para a gente, ele vem com conhecimento de fora. Querendo ou não” (PROFESSOR 7a, depoimento). Essa afirmativa atesta que ambos os professores valorizam o conhecimento popular que os alunos trazem

de sua vivência familiar e social, no entanto, não demonstram como se dá a passagem do conhecimento empírico, sincrético e, em muitos aspectos, contraditórios, para uma consciência científica e filosófica na acepção explicitada por Saviani (2008). Isso nos leva a entender, a partir das falas dos professores, que, no processo educativo desenvolvido nesse CEPT, o senso comum tem destacada importância constituindo-se em ponto de partida e de chegada do processo educativo, encerrando-se num processo *circular* e não uma *espiral ascendente* na acepção de Engels (1979, p. 130).

Tal acepção, em sentido progressivo, de autorrevolução, toma o saber popular, as conquistas da ciência e da tecnologia do passado como ponto de partida, de apoio. Contudo, não se bastando neles, superando as formas sincréticas e contraditórias do senso comum, das verdades aparentes, bem como a ciência limitada pelos condicionantes materiais e sociais do passado, indo além, ascendendo a novos patamares de compreensão da realidade, consentâneas aos avanços técnico-científicos do nosso tempo, que possibilitem não apenas manejar as coisas, mas conhecer a essência da realidade.

Por sua vez, o Professor 1a abordou a relação entre o trabalho e a educação da seguinte maneira:

[...] a relação estabelecida, na verdade, entre a formação oferecida na escola e os alunos, é aqui, para mim, assim, o grande divisor de águas. Nós trabalhamos com pessoas que vêm de comunidades rurais e, aos conhecimentos empíricos, os conhecimentos, [...] do dia-a-dia, da vivência dessas pessoas, eles fornecem argumentos e fornecem articulações para que essa relação seja amadurecida. Porque a Escola da Floresta, ela traz uma característica que é valorizar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida e pode melhorar esses conhecimentos a partir das técnicas desenvolvidas. Então, isso é uma relação muito harmoniosa (PROFESSOR 1a depoimento).

A nosso ver, essa perspectiva que procura harmonizar senso comum e ciência, ressaltada pelo Professor 1a como um diferencial da Escola, *um divisor de águas*, implica a adoção de uma postura marcada pela relação “cliente – servidor”, na qual o *cliente tem sempre razão*. Com isso, não se tenciona a pensamento dos alunos, no sentido de educá-los noutra mentalidade, crítica e cientificamente fundamentada.

O Professor 12a segue a tendência geral da escola e demonstra a relevância dos conhecimentos tácitos dos alunos no processo educativo, quando afirma: “[...] Fazer com que desperte os conhecimentos que ele já tem, que ele já vem, que cada indivíduo tem” (PROFESSOR 12a, depoimento).

A valorização do conhecimento tácito dos alunos, na visão do Professor 12a, parece nos indicar uma aproximação com uma perspectiva epistemológica apriorística, no sentido atribuído por Becker (1993): “A postura apriorista [...] relativiza a experiência, absolutizando o sujeito” (BECKER, 1993, p. 15). Todavia, interpretamos como exatamente o oposto, na medida em que esses conhecimentos que o Professor busca *despertar* referem-se não a uma perspectiva inata, no sentido biológico, mas às experiências vividas anteriores à sua chegada à escola.

Converge para esse mesmo ponto de vista o seguinte depoimento: “Então, a gente tenta fazer essa relação, da teoria à prática, com que ele já tem” (PROFESSOR, 2a, depoimento). Reafirma-se, assim, o compromisso em manter os conhecimentos prévios dos alunos.

Mais enfático nessa direção é o depoimento do Professor 5a:

[...] levando em conta também o que ele também adquiriu, o que ele já traz [...] A carga dele, né? O quê ele já tem pronto, esse aluno. O quê a gente vai fazer, a gente vai mediar esse... Esse, Como é que se fala? Essa teoria, vamos dizer assim, né? Vamos mediar [...] eu acho assim, de grande importância. Bem, [...] trabalhado pela Escola, bem enfatizado nisso [...] (PROFESSOR 5a, depoimento).

O Professor 5a reproduz, aqui, o mesmo padrão de pensamento de praticamente todos os seus companheiros, no que se refere à relação entre trabalho e educação. Ou seja, quando se trata de educar para o trabalho, o centro desse processo, ponto de chegada e de partida, são as experiências sociais dos alunos que devem ser valorizadas.

Para interpretar essa concepção, presente nesse conjunto de depoimentos, nos referenciamos no que dizem Saviani (2010) e Ramos (2001). Saviani destaca que a visão de escola que secundariza a importância do saber elaborado se expressa por meio da demasiada valorização do senso comum e/ou pela negação do professor, tido como o *detentor da verdade*, referência desse saber elaborado.

O autor demonstra a incoerência dessa concepção, tomando como exemplo a relação que se estabelece entre o professor alfabetizador e o aluno analfabeto sob o primado da democracia. Diz ele:

Quando vou, por exemplo, relacionar-me com analfabetos, é uma falácia afirmar que posso ter uma relação democrática com a criança ou o aluno. Não há democracia aí porque ele está em uma posição em que depende do meu auxílio para adquirir determinados instrumentos. O processo pedagógico é que deve elevá-lo. No ponto de chegada, sim. Uma vez alfabetizado, ele torna-se capaz não apenas de se expressar oralmente, como também por escrito. O professor era capaz de expressar-se oralmente, como o aluno, além de se expressar por escrito também. Havia uma diferença. E o que funda a relação pedagógica é exatamente essa diferença. O que me coloca em uma relação educativa com esse aluno analfabeto, eu sendo alfabetizado e com o objetivo de alfabetizá-lo, é o objetivo de eliminar essa diferença, para que ao término do processo ele chegue a um nível em que já me encontrava no ponto de partida e ele, não. Aí sim a diferença é removida e a igualdade se estabelece. Aí pode ser travada uma relação democrática [...] (SAVIANI, 2010, p. 168 – 169).

Com base no que diz Saviani (2010), entendemos que, no contexto do CEPT – “Roberval Cardoso”, o ponto de partida é o conhecimento prévio do aluno, *o que ele também adquiriu, o que ele já traz*, como afirma, por exemplo, o Professor 5a. Já o ponto de chegada (final do ciclo de estudos) deve ser a apropriação do conhecimento científico por parte do aluno, o que o professor (em tese) domina ou deve dominar. Nesse sentido, o saber prévio dos alunos não pode ser visto de forma absoluta, mas, ao contrário, superado na ação educativa que se estabelece entre professor e aluno, mediado pela prática social, comum a ambos.

Segundo Ramos (2001), o perigo da supervalorização dos conhecimentos tácitos é não se ter claro que há que se enfrentarem as concepções equivocadas que os alunos trazem de sua vida cotidiana, sem isso, podem-se legitimar visões errôneas do senso comum.

Quando se parte do contexto de vivências do aluno, pressupõe-se ter de se enfrentar as concepções prévias trazidas por ele. Essas, mesmo consideradas como conhecimento tácito, podem estar no plano do senso comum, constituídas de representações errôneas ou equivocadas, ou, ainda, apresentando limites como modelo de compreensão e de explicação da realidade, restrita a determinados contextos. (RAMOS, 2001, p. 141 -142).

Entendemos que, para a autora, a simples sistematização desses conhecimentos conduz a um conhecimento falso. Pois, para o enfrentamento de situações concretas e para que o aluno atinja uma consciência crítica, é necessário estabelecer relação entre “ideias, fatos e fenômenos” (ibidem), que possibilite romper os aspectos aparentes do objeto de análise, penetrar-se na sua essência e dessa forma apropriar-se da “estrutura oculta da coisa” (KOSIK, 2002, p.18). Isso porque o conhecimento passa pela apreensão dos múltiplos aspectos que compõem o todo, ou seja, todas as partes da aparência e da essência das coisas, assim como suas concatenações, ao passo que o senso comum fica preso ao universo das estruturas aparentes do fenômeno.

À medida que se valorizam os saberes tácitos dos alunos, busca-se desconstruir o papel do professor, substituí-lo pela figura do *mediador*, estabelecendo, o que a nós parece ser uma falsa oposição entre o papel social do professor e a categoria da mediação, como demonstraremos a seguir, no próximo item.

3.6. A falsa oposição entre professor e mediador

O professor 7a relacionou o conceito de trabalho com sua prática docente, a partir de sua relação que este estabelece com os seus alunos:

Ele [o conceito de trabalho na definição expressa no tópico anterior] tá presente da seguinte maneira: o aluno chega aqui para a gente, ele vem com conhecimento de fora [...] Querendo ou não. Isso passa pela nossa relação de chamar aqui... Mediador e não professor, [...] Aluno [...] Não aluno, e chamar ele de educando, né? Por quê? Porque pensa que tem essa relação aqui na escola? Essa resposta passa por isso. [...] A mediação ela se dá numa troca de experiência, o aluno traz o que ele tem na comunidade de experiência. Às vezes já é um aluno... Pode ser um aluno de 18 anos, de 16 anos, mas pode ser também um senhor de [...] de 45 anos, de 50 anos. Então, a gente aproveita esse conhecimento, essa experiência que ele tem também, né? Então, o mediador ele entra aí [...] Pra apaziguar, para intermediar, [...] essa interlocução que existe, essa ligação que existe entre, rural [...] A Escola da Floresta, né? A experiência que ele traz da comunidade dele, para experiência que a Escola da Floresta tem aqui [...] Dentro das suas práticas (PROFESSOR 7a, depoimento).

Ainda que essa resposta não tenha entrado na essência da relação trabalho –

prática docente, o Professor 7a trouxe-nos importantes questões a respeito do entendimento difundido pela Escola sobre o processo pedagógico e a relação professor - aluno. É explicitada novamente aqui a concepção do professor enquanto mediador, como, por exemplo, quando o Professor diz:

[...] o aluno chega aqui para a gente, ele vem com conhecimento de fora [...] Querendo ou não [...] Isso passa pela nossa relação de chamar aqui [...] Mediador e não professor, [...] Não aluno, e chamar ele de educando, né? Por quê? Porque pensa que tem essa relação aqui na escola? Essa resposta passa por isso (PROFESSOR 7a, depoimento).

Diante dessa visão do trabalho docente, que se revela na fala do Professor 7a, entendemos ser oportuno observar o que nos indica Frigotto (2012f), ao afirmar em seu *A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe*, que, na atualidade, está em jogo, por parte das classes dominantes, uma manobra tática de

[...] desescolarização da sociedade, do pragmatismo, e economicismo, as perspectivas do *laissez-faire*, ampliadas hoje pelas teses do pós-modernismo e o dismantelamento do que define a profissão docente pelas políticas neoliberais (FRIGOTTO, 2012f, p. 104).

Ao final dessa frase, o autor, remetendo-nos a uma nota de rodapé, complementa o seu pensamento e faz-nos uma indicação de leitura. Vejamos, então, o que diz a referida nota:

Dermeval Saviani, tendo presente o esvaziamento da função de organização, sistematização e produção do conhecimento dos docentes (em todos os níveis de ensino, mas especialmente na educação básica) numa recente entrevista, reclama: “Ao professor deve ser devolvida a função ensinar” (*Revista Rubra*, n. 3, Lisboa, outubro de 2008). Reitera aquilo que expôs no pequeno livro *Escola e Democracia* (1986) com 40 edições, sobre a especificidade da função política da escola e da educação escolar, que se dá pela mediação das concepções, método dialético-histórico na compreensão dos conteúdos e dos fundamentos científicos, na expressão de Gramsci, da sociedade dos homens e das coisas. Ideias cujas bases podem ser buscadas em Marx, nas “Instruções aos Delegados do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores” e na “Crítica ao Programa de Gotha” e em “O capital” (FRIGOTTO, 2012f, p. 104, grifos do autor).

Seguindo, então, a indicação de Frigotto (2012f), expressa na nota acima, fomos até a Revista Rubra nº 3, para ler o que diz Saviani. O autor é apresentado pela Revista portuguesa como sendo “o mais conhecido pedagogo marxista brasileiro” (Revista Rubra, nº 03, Lisboa, outubro de 2008). Destacamos as três primeiras perguntas e respostas da entrevista, realizada por Raquel Vilela e Sandra Duarte, intitulada “Aprender a aprender: um *slogan* para a ignorância”.

Tais perguntas dialogam diretamente com a questão da função do professor e sua relação com os alunos nos termos expostos pelos professores do CEPT – “Roberval Cardoso”. Já no texto de apresentação do conteúdo da entrevista, a Revista destaca uma frase de Saviani: “Há muito para aprender a sério. Ao professor deve ser devolvida a sua função: ensinar” (SAVIANI, 2008, p.1). A nosso ver, essa assertiva de Saviani contraria o senso comum presente na Escola, e as questões que destacamos a seguir adentram ainda mais profundamente no conteúdo dessa questão, vejamos então:

O papel da escola é o de ser o ambiente adequado para que o professor possa exercer da melhor forma possível o seu papel.

[...]

O papel do professor é elevar os alunos do nível não elaborado, do nível do conhecimento espontâneo, de senso comum, para o nível do conhecimento científico, filosófico, capaz de compreender o mundo nas suas múltiplas relações e, portanto, passar da visão empírica, fragmentada do Mundo, para uma visão concreta, articulada.

[...]

Hoje em dia a pedagogia do «aprender a aprender» é a grande referência da orientação dominante. Tanto que está nos documentos oficiais e internacionais que depois se reproduzem em cada nação, como está nos meios de comunicação onde tentam convencer os professores das suas virtudes. O Relatório Jacques Delors das Nações Unidas sobre educação para o século XXI tem como eixo essa orientação do «aprender a aprender» e os países reproduzem isso nas suas políticas educativas. É uma pedagogia que tem origem na escola nova, no construtivismo de Piaget, que estava apoiado no keynesianismo. Agora foi recuperada, no contexto político do neoliberalismo, pelos pós-modernos. A ideia é que todo o ambiente é educativo – aprende-se em diferentes lugar, em diferentes circunstâncias e ... também na escola! O argumento que dão para isso é que aquela visão rígida foi superada em benefício de uma

sociedade flexível em que nada se pode prever. A escola não pode formar para 5 ou 10 anos, não se sabe como vai ser o futuro que está em constante mudança. Portanto a escola não deve ensinar algo mas apenas aprender. Mas este novo aprender a aprender já nem sequer dá a importância que os construtivistas davam à ciência. Não sei como é aqui, mas no Brasil introduzem parâmetros curriculares nos temas «transversais» – é como se os temas não fossem objecto desta ou daquela disciplina mas atravessam todo o currículo – educação cívica, moral, ambiental, sexual (SAVIANI, 2008, p.1).

Nesses trechos, Saviani (2008) explicita a concepção, nas palavras de Frigotto (2012f), do método dialético-histórico, no que se refere ao papel social do professor, ao tempo em que denuncia os interesses por trás dos agentes da pedagogia do “aprender a aprender”, absolutamente antagônicos aos ideais de emancipação dos trabalhadores. Como se pode perceber, tanto Frigotto (2012f) quanto Saviani (2008), não poupam fundamentadas críticas a essa visão que busca esvaziar o papel social do professor.

No âmbito do CEPT - “Roberval Cardoso”, a desconstrução do professor, substituindo-o pela imprecisa denominação de *mediador*, parece-nos ser a manifestação de uma das faces visíveis do discurso ideológico com que essa hidra de sete cabeças serpenteia no âmbito educacional, intencionando devorar os trabalhadores e seus direitos.

Como já demonstrado nesse trabalho, com base em Saviani e Duarte (2012), a categoria mediação tem destacada importância para o materialismo histórico-dialético, e constitui-se numa das dimensões do trabalho docente que é realizado pelo professor no exercício de sua profissão.

A partir dessa concepção, o trabalho docente configura-se na tarefa de elevar os alunos do “senso comum, para o nível do conhecimento científico, filosófico” (SAVIANI, 2008, p1), que lhes oportunize compreender o mundo nas suas múltiplas determinações, elevando-os de uma “visão empírica, fragmentada do Mundo, para uma visão concreta, articulada” (ibidem). Isso posto, tal função social só pode ser exercida satisfatoriamente por um profissional que tenha sido adequadamente formado para tal missão, pelo Professor.

Assim como os autores acima citados, compreendemos que a desconstrução do papel social do professor implica o rebaixamento da qualidade social da educação escolar em desfavor exatamente dos trabalhadores.

Ainda que o entendimento do professor como mediador seja hegemônico na Escola ele não é unânime, muitos professores sentem-se desconfortáveis diante dessa questão e não se reconhecem nessa designação, ainda que, numa posição de defesa, não assumam essa posição publicamente. Esse é o aspecto que abordaremos no tópico seguinte.

3.7. Professor como educador

Apesar da maioria dos professores expressarem, de forma recorrente, a compreensão oficial da função docente como sendo atributo do *mediador* ao tempo em que criticam o professor como expressão do autoritarismo, como o *dono do conhecimento*, ao menos três professores revelaram que sentem desconforto com a propaganda *anti-professor* que circula na Escola, e dois desses professores pediram para não gravar seus comentários quanto a isso. Entretanto, o Professor 11a expressou-se espontaneamente sobre o assunto, sem reservas e de forma clara, como pode ser observado no seguinte trecho de sua fala:

Bem, é por meio do trabalho, o trabalho do docente, que os alunos, têm contato com as bases tecnológicas, ou seja, os conteúdos, né, com que eles aprendem? Então, o trabalho do professor, o exercício da docência, ele é responsável pela educação, né? Pelo menos a educação formal e técnica dos alunos, por meio das aulas que são ministradas. E, também, por meio do trabalho, né? E aí a gente cai na outra dimensão, na divisão social do trabalho, é que os alunos se desenvolvem, né? Que eles convivem em grupos, que eles propõem, que eles discutem, né? [...] (PROFESSOR 11a, depoimento, grifos nossos).

Ainda que a fala do Professor 11a restrinja a categoria *trabalho* à atividade docente, ela se diferencia da perspectiva hegemônica da Escola que nega o professor e sua função educativa. Ao contrário disso, em sua fala, o referido Professor repõe o papel dos profissionais do magistério no centro do trabalho educativo, pois, segundo ele, o exercício da docência é o que assegura a educação escolar.

Considerando-se o método e o referencial teórico por nós adotado, essa perspectiva que o Professor 11a nos traz sobre o processo de educação escolar é central para o justo entendimento do papel do professor. Para que se possa

dimensionar a importância desses profissionais, Saviani (2010) afirma que “o professor é antes de tudo um educador. Na verdade, pode-se dizer que ele é um educador especializado” (SAVIANI, 2010, p. 133). Podemos depreender, daí, uma convergência entre o autor citado e o Professor 11a. Ainda que não haja elementos que nos possibilitem afirmar, no caso do referido Professor, que sua compreensão resulte de uma opção político-pedagógica consciente, tal compreensão não perde sua justeza e coerência.

Referindo-se à natureza específica do trabalho do professor, Saviani (2010) realça dois aspectos, a saber:

[...] em um primeiro sentido, na medida em que seu âmbito de atuação não é a educação em geral mas a educação escolar; em um segundo sentido, uma vez que, no interior da escola, os professores assumem funções que, de modo geral, decorrem de uma formação especializada (SAVIANI, 2010, p. 133).

Se olharmos a questão pelo ângulo que nos mostra Saviani (2010), é fácil se chegar à compreensão de que, para atingir uma educação escolar exitosa, não se pode prescindir da centralidade do papel do professor como condutor do processo educativo.

Esse mesmo Professor trouxe-nos em seu depoimento um outro aspecto por demais relevante, a definição de trabalho como produtor de valor de troca e de uso, apresentado por ele nessa ordem, como veremos no próximo tópico.

3.8. Trabalho como produtor de valor de troca e de uso

Perguntado sobre *o que é o trabalho*, o Professor 11a nos apresentou a seguinte compreensão:

Bom, o trabalho a gente tem que...(pausa) tem que pensar no trabalho sobre duas perspectivas, né? o trabalho como força... como força para gerar produtos e serviços que podem ser, de certa forma, absorvidos pelo meios capitalistas para você ter seu sustento, né? Então, o trabalho é... a capacidade de, com energia e processos, realizar algo, construir, né? Atender uma demanda de um processo de produção de uma indústria, de uma escola, enfim... Então, o trabalho é superimportante porque, nesse sentido, é o trabalho que permite ao homem conseguir os recursos para sua sobrevivência, né? Para prover as suas necessidades. Por um outro lado, o trabalho

tem um aspecto muito mais amplo, talvez, até. Que é a questão da inserção do homem numa sociedade, né? É a função dele, que traz muito além da renda, traz a satisfação, felicidade, posicionamento dentro da sociedade, né? Então, o trabalho pode ser visto nessas duas formas (PROFESSOR 11a, depoimento).

Ainda que o Professor 11a não faça referência explícita a Karl Marx, e tão pouco se possa deduzir ser ele marxista a partir de sua fala, compreendemos que, sem dúvidas, há elementos de proximidade entre o que ambos entendem ser o trabalho. Vejamos:

Marx (1988), em O Capital, no Livro 1, Volume I, Parte Terceira, Capítulo V, intitulado “Processo de trabalho e de produzir mais valia (mais valor), divide o trabalho em duas dimensões, a saber:

1. O processo de trabalho ou o processo de produzir valores-de-uso (MARX, 1988, p. 201), produção para assegurar a produção e reprodução da vida material;
2. O processo de produzir mais valia (mais valor) (MARX, 1988, p. 210). Aqui o autor desenvolve a capacidade de o trabalho produzir valor de troca ou intercâmbio da vida material.

Por sua vez, o Professor 11a, ao pensar no trabalho sob duas formas, o define como sendo:

1. “Como força para gerar produtos e serviços que podem ser absolvidos pelo meio capitalista”, que entendemos tratar-se do mercado. E associado a esse entendimento, o Professor traz, ainda, o entendimento do trabalho como *capacidade, energia e processos para realizar algo, de construir, de atender uma demanda, de um processo de produção de uma indústria e/ou de uma escola, etc.* Esse entendimento tem, como dissemos, grande proximidade com o que Marx (1988) desenvolve, o que, em nossa interpretação, trata-se da segunda dimensão do trabalho, enquanto produtor de valor de troca e de *mais valor*.

Na produção de mercadorias, nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores-de-uso. Produz valores-de-uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valor-de-troca. Tem dois objetivos. Primeiro quer produzir um valor-de-uso,

que tenha um valor-de-troca, um artigo destinado a venda, uma mercadoria. E segundo, quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Além de um valor-de-uso quer produzir mercadoria, além de valor-de-uso, valor, e não só valor, mas também valor excedente (mais valia) (MARX, 1988, p. 210 – 211).

Esse fato reconhecido na argumentação de Marx (1988) aparece na fala do professor 11a, resumido na compreensão do trabalho como produtor de valor para atender a uma demanda de *produção de uma indústria*, num processo consubstanciado na união do trabalho vivo, da força de trabalho humano, somado aos meios de produção, entendido, também, como trabalho humano objetivado em forma de máquinas, matéria prima, etc., organizados de tal forma, que possibilitem a produção de produtos com valores-de-uso para serem *trocados* no mercado, com o intento de gerar capital, inicialmente empregado para impulsionar o processo produtivo. Ou seja, movimento em que o capitalista antecipa seu dinheiro ao mercado, para impulsionar a produção de valor-de-uso que, para o capitalista, só se justifica pela capacidade que possui de ser transformado em valor-de-troca, em sobre valor ou mais valor.

2. A segunda perspectiva que o Professor atribui ao trabalho é a capacidade que este tem de inserção do homem na sociedade, de trazer *satisfação, felicidade e posicionamento dentro da sociedade*.

Visto por esse aspecto, dissociando-se da perspectiva de reprodução do capital, entendido o trabalho como meio de socialização humana, ou como dito, *de inserção do homem numa sociedade* pode-se, em certo sentido, entender o trabalho como produção e reprodução da vida material humana, que se desenvolve socialmente, determinada pelas condições históricas de cada época. Nessas circunstâncias, o trabalho não se destina à produção de valor-de-troca, mas tão somente a assegurar a satisfação das necessidades humanas. Marx desenvolve esse aspecto a partir do que entendemos tratar-se da primeira dimensão do trabalho:

No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma

transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental de trabalho. O processo extingue-se ao concluir-se o produto. O produto é um valor-de-uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre que atuou. Concretizou-se e a matéria está trabalhada. O que se manifesta em movimento, do lado do trabalhador, se revela agora qualidade fixa, na forma de ser do lado do produto. Ele teceu e o produto é um tecido (MARX, 1988, p. 205).

Nesse sentido que o autor demonstra aqui, o trabalho como produtor de valor de uso é o meio de o homem vencer as forças da natureza. Não está presente, portanto, a perspectiva da produção para acumulação de excedente, mas tão somente, para satisfazer as necessidades humanas, nesse sentido, “O trabalho é vida [...]” (MARX, 2010, p. 36), ou produtor de vida, de satisfação humana.

Desse modo, entendemos que a percepção do Professor 11a sobre o trabalho, relativamente à de Marx (1988), assemelha-se a uma escrita espelhada, pois enquanto este desenvolve primeiro o valor-de-uso e, decorrente disso, depois passa ao valor-de-troca e a mais-valia, o Professor em questão, segue, em sua fala, o caminho inverso.

Como dissemos, não se pode, com isso, concluir uma afiliação de pensamento entre ambos, mas tão somente proximidade e, em certa medida, convergência na definição da categoria trabalho.

Passaremos, a seguir, à análise das falas que entendem o trabalho enquanto ação reflexiva.

3.9. O trabalho entendido como ação reflexiva

Ao perguntarmos ao Professor 4a o que vem a ser o trabalho, surpreendemo-nos com a originalidade da resposta que vê esse processo da seguinte forma: “[...] Eu não vou aqui definir o que significa a palavra trabalho, né? Mas acordou? Pensou? Colocou o pé no chão? Você já tá trabalhando [...]” (PROFESSOR 4a, depoimento). Desse trecho, pode-se inferir a ideia segundo a qual o trabalho é o modo de existir humano, ou seja, o homem é trabalho e o trabalho é humano, uma ação guiada pelo *pensamento*. Ainda que não esteja dito explicitamente isso, pode-se depreender que é o que se pretende dizer. Do contrário, o que se pretende ao falar com: *acordou? Pensou? Colocou o pé no chão, você já tá trabalhando?* Se não

a própria existência humana é trabalho?

Outro aspecto que essa fala do Professor nos pareceu indicar é a ideia de trabalho enquanto ação reflexiva, pensada: “[...] porque você já tá trabalhando a sua mente, você tá pensando, você tá organizando as suas ideias, antes de você fazer alguma coisa você vai ter o trabalho de pensar como você vai fazer e assim sucessivamente” (PROFESSOR 4a, depoimento). Esse trecho da fala do Professor nos remete à famosa frase de Marx (1988) em *O Capital*,

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 1988, p. 202).

Ainda que, nesse aspecto, haja uma aproximação entre a fala do Professor 4a e a concepção de Marx (1988), acima destacada, tal aproximação é resultado mais de uma intuição, ou seja, um entendimento empírico a partir daquilo que lhe aparece imediatamente aos sentidos, e não como decorrência de um raciocínio conscientemente estruturado e cientificamente fundamentado. Em todo caso, há que se ressaltar o que diz Saviani (1987) sobre o trabalho, corroborando com Marx (1988): “Ora, essa ação sobre a natureza, que a transforma, é uma ação guiada por objetivos. Este é outro elemento diferenciador da ação humana, que é trabalho, das demais ações que não são trabalho” (SAVIANI, 1987, p. 8).

Neste caso, se levarmos em consideração o que afirmam ambos os autores sobre o caráter consciente da ação humana de transformação da natureza, confrontando com a opinião do Professor sobre o trabalho, entendemos haver, nesse caso, uma convergência de opiniões, ainda que, como já afirmamos, nos pareça tratar-se, no caso do Professor 4a, do resultado de uma intuição.

O entendimento do Professor 13a referente à relação do trabalho com a prática docente converge para a perspectiva do Professor 4a, vinculando esse processo ao trabalho, ao ato de planejar,

Na prática dos professores, ele está presente [...] Na forma de planejar, né? [...] Ela está presente, quando eu estou a caminho da escola para começar a mediar, porque ali eu já estou a me preocupar com o conteúdo, já estou a me preocupar com que eu vou passar

para os meus alunos (PROFESSOR 13, depoimento).

Na forma como está dito pelo Professor 13a, a atividade é sinônimo de trabalho por tratar-se de ato intencional, pensado, planejado e também se relaciona com a prática docente por ser essa atividade profissional.

A propósito dessa relação entre o pensamento e a ação como dimensões do trabalho, Frigotto, em exposição feita em 2009b, na abertura do XVIII Colóquio da Associação de Estudos e Investigação em Educação – AFIRSE de Portugal, ressalta o seguinte:

O modo de produção social da existência humana compreende necessária e primeiramente a produção material, mas envolve ao mesmo tempo e de forma unitária, também a linguagem, as ideias, os valores, as ideologias, as emoções, os sentimentos e as instituições que sedimentam os diferentes modos sociais de produção (FRIGOTTO, 2009b, p. 129).

A primazia da produção material de que trata Frigotto (2009b) refere-se à ação humana de transformação da natureza em sentido ontológico, para assegurar a produção e reprodução da vida material, na acepção de Marx e Engels (2007), ato histórico primeiro. Portanto, para que os seres humanos estejam em condições de produzir ideias, de pensar, primeiro eles precisam estar vivos, nesse sentido, o pensar e o agir humanamente são indissociáveis. Por essa perspectiva, não podendo restringir o trabalho a uma das suas dimensões, como, por exemplo, nos termos a que se refere o professor 4a: “[...] acordou? Pensou? Colocou o pé... no chão? Você já tá trabalhando.”.

No sentido ontológico, tomando o trabalho como “mediação de primeira ordem” (FRIGOTTO, 2009b, p. 189), para que o pensar seja considerado trabalho, precisa estar organicamente vinculado à ação transformadora. Mesmo se considerado em sentido capitalista, o ato intelectual, o pensar e todas as atividades a ele diretamente vinculadas só são tomados como trabalho se forem capazes de produzir valor, não de uso, mas para acumular, o que Frigotto (2009b) diz tratar-se de “mediação de segunda ordem”. Isso porque se constitui em trabalho produtor de valor de troca, voltado para acumular capital, nesse sentido, não mais para produção e reprodução da vida, mas na manifestação de sua forma alienada.

3.10. O caráter social do trabalho

O Professor 5a vincula o trabalho a sua prática docente, identificando-o com as relações interpessoais que se estabelecem na Escola, uma vez que, no seu entendimento, o trabalho é coletivo, *é social*. Partindo dessa premissa, afirma o Professor:

Como eu já tinha definido o trabalho, né? Pra mim ele tá presente a todo o momento [...] É como mediadora, a gente trabalha coletivamente, quanto com parceria com os outros mediadores, com parceria com a coordenação, parceria com os educandos... Isso pra mim tudo [...] presente a todo o momento, essa coletividade. Porque, também, né? [...] o ser humano ele não, ele não vive sozinho, ele necessita do outro. Por mais que a gente queira, às vezes, muitas vezes viver sozinho, a gente não consegue. A gente precisa um do outro. Eu acredito muito nisso, entendeu? Todos nós precisamos um do outro (PROFESSOR 5a, depoimento).

Por certo, o trabalho é social, pressupõe relações sociais de produção. Entretanto, entendemos que, da mesma forma que não podemos reduzir o trabalho ao fator consciente, como no caso do professor 4a, também não se pode restringi-lo a seu aspecto social, ainda que este se constitua em fator basilar da ação humana de transformação da natureza.

A propósito do elemento fundamental das relações sociais de produção, Frigotto (2009b) atesta que:

[...] em toda a história humana, os diferentes modos de produção (tribal, antigo, medieval, capitalista, socialista), sempre envolvem a tríade constituída por uma base material (econômico-social), por dimensões supra-estruturais vinculadas a valores, ideologias, ideias, teorias, emoções e por instituições que consolidam, produzem e reproduzem as relações sociais (FRIGOTTO, 2009b, p. 129).

Como bem demonstra o autor, o processo de trabalho se efetiva numa tríade dialética, o fator econômico ou infraestrutura, o fator ideológico superestrutural que, por meio das instituições erguidas a partir delas, se condicionam mutuamente em cada momento histórico, determinam as relações sociais.

A observância apenas de um desses aspectos, como ocorre nas análises dos

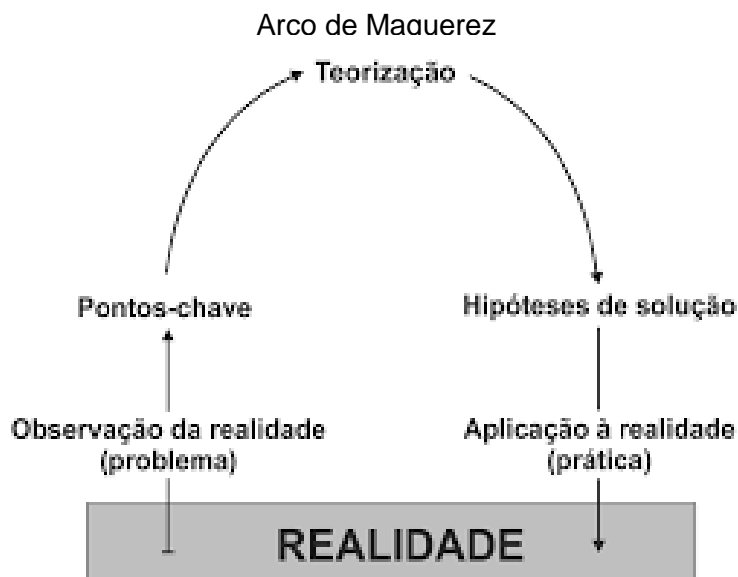
professores 4a e 5a não são suficientes para abarcar a complexidade do processo de trabalho nas suas múltiplas determinações, tão pouco, para descrever as suas manifestações no âmbito da educação escolar. Entretanto, ainda que a dimensão social do trabalho tenha sido apresentada de forma isolada, entendemos que esse aspecto não tira a validade dessa reflexão.

A seguir, analisamos a relação teoria e prática com base no que dizem os professores em comparação com suas práticas docentes e o referencial teórico por nós adotado.

3.11. Discurso e prática docente em oposição mútua

Uma concepção que se repetiu nas falas dos professores foi a que entende o momento da prática e da teoria como dissociados, como podemos ver na seguinte fala: “[...] ele traz um pouco dessa experiência, junta com o teórico escolar daqui, e a prática, porque a Escola também tem os espaços pedagógicos e os espaços de prática [...], formando, assim, o todo, né?” (PROFESSOR 7a, depoimento). Entendemos o *pedagógico* como o momento da teoria, ou das aulas expositivas e a prática como da ação, nesse sentido, como não-teórico, das aulas de campo.

Verificamos essa dicotomia entre o discurso hegemônico e a prática docente durante as aulas. Por exemplo, no dia 11 de julho de 2017, assistimos a uma aula no curso de Agroecologia sobre os princípios pedagógicos da Escola, na ocasião, a Professora 3a fez a seguinte fala: “Nós trabalhamos com metodologias ativas, nós não trabalhamos com provas. A avaliação é feita na ação” (PROFESSORA 3a, observação em sala de aula). Em seguida, fez-se uma exposição sobre o *Arco de Maguerez*, proposto por Bordenave e Pereira (2011), entretanto, tais pressupostos não estiveram presentes nas aulas observadas.



Fonte: BORDENAVE; PEREIRA, 2003, p.

Por exemplo, na aula seguinte, cujo objetivo era desenvolver competências em história, a partir do tema Islamismo, o Professor 5a lançou um conjunto de perguntas tais como:

Quando vocês ouvem falar do Islamismo o que vem à cabeça de vocês?

Os alunos não respondem, ao que tudo indica, pelo silêncio, não sabem o que significa *islamismo*.

Em seguida e ante a incapacidade da sala em responder à pergunta, o Professor 5a anota um conceito no quadro, os alunos copiam. Segue-se uma exposição sobre a origem do Islã. A cada palavra que o Professor julga ser desconhecida do universo vocabular dos alunos, é lançada uma pergunta, como: *Vocês sabem o que é oásis? Alguém já ouviu falar em xeique? Quem acredita em vários deuses é o quê? Vocês lembram?*

Diante da incapacidade dos alunos em responder as perguntas, as respostas vão sendo apresentadas.

Durante as anotações, o Professor acrescenta: *É muita informação, mas depois eu faço um resumo para vocês.*

Essa foi a dinâmica da aula até o intervalo.

Por esse fragmento, constatamos que a proposta de iniciar o processo educativo a partir da observação da realidade movida por um problema, seguido pelo destaque dos pontos-chave que conduzem a teorização e possibilitam a construção de hipóteses de solução que serão aplicadas à realidade, conforme

propõe Bornenave e Pereira (2011), foi ignorado e recorreu-se aos recursos das aulas tradicionais, marcada pela exposição oral. Nesse modo de organização da aula, o Professor expõe os conceitos e os alunos anotam, com a promessa daquele de, na próxima aula apresentar, um *resumão*.

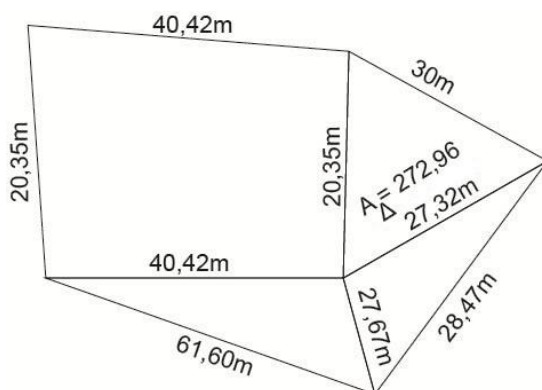
Soma-se a essa perspectiva, o que afirma o Professor 8a:

[...] O diferencial é que aqui nós temos a prática, então nós estamos trabalhando com parte teórica, e aí, ao mesmo tempo, relacionando com a prática, [...] desenvolver as habilidades que foram adquiridas aqui na Escola, através de teoria e prática. Na, teoria na sala e na prática através de visita, [...] visita técnica, prática na floresta [...] (PROFESSOR 8a, depoimento).

Entretanto, ao observarmos as atividades docentes, constatamos que a prática a que se refere o Professor 8a realiza-se apartada da teoria e que ela mesma está mais para uma amostragem laboratorial, a título de exemplo e não uma ação orgânica, efetiva, objetivando transformar a natureza para produzir valor de uso, apoiando-se no legado histórico-cultural da humanidade que oportunize aos alunos vivenciar os processos produtivos, com seus dilemas, impasses e apoiando-se na ciência como recurso para supera-los. Por exemplo, ao assistirmos uma atividade prática cujo tema era *Os conceitos logico-matemáticos e os sistemas agroflorestais*, a atividade prática era *medição de área e circunferência*.

A turma foi dividida em quatro grupos compostos por quatro ou cinco indivíduos, instrumentalizados com fita métrica. Após as explicações sobre a natureza e a forma de realizar as atividades, todos se dirigiram para a área externa à sala de aula e puseram-se a medir distâncias que iam sendo arbitradas pelos professores aleatoriamente, de maneira que, ao final, configurasse uma forma geométrica. Enquanto dois membros percorriam as distâncias com as trenas e ditavam as medidas encontradas, os demais as anotavam e faziam os desenhos nos seus cadernos.

Ao retornar para a sala um dos grupos tinha a seguinte área para calcular:



Semi-perímetro $a+b+c$ $\frac{77,67}{2} = 38,83$
--

$$A_{\Delta} \sqrt{P(P-a)(P-b)(P-c)}$$

$$A_{\Delta} \sqrt{38,83(18,88)(11,51)(8,83)} = \sqrt{74.508,42}$$

$$A_{\Delta} \sqrt{272,96 \text{ m}^2}$$

O grupo que acompanhei teve que calcular quatro semi-perímetros, mas só conseguiu concluir um. Ao meio dia, a aula foi suspensa sem que todos os grupos tivessem terminado os cálculos, remetidos como tarefa para casa. Dirigi-me aos professores e perguntei-os: *qual o sentido dessa atividade?* Eles responderam o seguinte:

Essa atividade é um exercício para que os alunos compreendam que, para realizar Sistemas Agroflorestais – SAF's, o domínio desses conhecimentos matemáticos é fundamental, por exemplo:

Se formos desenvolver um SAF utilizando banana, abacaxi, mamão, mulateiro e paricá, é preciso considerar que cada uma dessas espécies exige um espaçamento mínimo para se desenvolverem adequadamente, há que se conhecer a área total disponível para, a partir daí, se calcular quantos indivíduos de cada espécie a área comporta (PROFESSOR 8a; PROFESSOR 10a, observação de aula prática).

Pelo que os professores explicaram, o domínio dos conhecimentos matemáticos possibilita calcular com precisão tanto a área quanto o espaçamento adequado entre as plantas, todavia, a atividade prática não estava ligada diretamente à construção de nenhum SAF, foi tão somente um exercício hipotético, não guardando nenhuma ligação orgânica com atividade prática criadora.

Não se trata, aqui, de emitir juízo de valor referente à coerência ou não do esquema metodológico proposto por Bordenave e Pereira (2011), ou seja, *observação da realidade – problema – pontos-chave – teorização – construção de hipóteses – solução*. O que pretendemos é demonstrar com esse exemplo, observado empiricamente que, no cotidiano escolar, o discurso que proclama o compromisso da escola com os métodos ativos é abandonado ante o peso da tradição. Ao nosso entendimento, essa situação configura uma incompatibilidade entre o que se diz e o que se faz.

Noutra aula, os alunos assistiram a três documentários sobre as civilizações pré-colombianas, após os documentários, foi realizada uma dinâmica organizada da seguinte forma:

As professoras sorteavam dois alunos que vinham à frente e cada um tirava de dentro de uma caixa um número que correspondia a uma pergunta e a um colega, respectivamente, podendo o número remeter a um brinde ou a uma prenda. As perguntas remetiam à memória de fatos, nomes ou situações retratadas nos documentários. Por Exemplo:

Qual foi a grande descoberta Maia na matemática?

Um aluno responde: *o algarismo zero.*

Quantas estruturas formavam a cidade Maia?

Resposta: *170.*

Quais os três elementos sagrados para o povo Maia?

Resposta: *Água, terra e o sol.*

Desse modo, seguiu-se a dinâmica, cujo objetivo era exercitar a memória sobre os principais fatos narrados nos documentários.

Ao observar as aulas e atividades práticas realizadas na Escola, comparando-as com os depoimentos dos professores e o Projeto político Pedagógico, constatamos não haver convergência entre ambos, como se formassem linhas paralelas que nem no infinito se encontram.

Para interpretarmos essa realidade, tomamos como referência primeiro o que diz Frigotto (2012f), que considera “[...] a contradição, diferente de antinomia” (FRIGOTTO, 2012f, p. 103). Uma vez que a contradição pressupõe a articulação dialética entre os polos opostos, ao passo que, quanto à segunda circunstância, a oposição implica em apartamento, separação. Com base nisso, nos depoimentos

coletados, e nas observações das aulas, compreendemos que os Professores entendem a relação teoria e prática como uma antinomia e não como uma unidade dialeticamente contraditória. Como diz o Professor 2a: “[...] *Então, a gente tenta fazer essa relação, da teoria à prática [...]*”. A forma como o Professor expõe seu ponto de vista, conduz à compreensão de que se trata de dois polos separados que o professor deve relacionar.

Saviani (2010) entende a relação prática e teoria da seguinte forma:

Nós temos a prática e o ativismo, que são dois conceitos ligados à ação, mas com conteúdo distintos. Do lado da teoria nós vamos ver que há a teoria e o verbalismo, que também são distintos. Então, na verdade, em lugar de nós termos uma oposição desse tipo, teoria *versus* prática, como se fosse dois termos contrapostos, mutuamente excludentes, nós temos é um quadrilátero, não uma relação bipolar; a contraposição excludente dá-se em diagonal, entre teoria e o ativismo e entre prática e verbalismo. Então, o que se opõe em termos excludentes à teoria é o ativismo, não a prática; e o que se contrapõe, em termos excludentes, à prática, é o verbalismo e não a teoria. O que a gente vai notar é que *teoria e prática se relacionam intimamente, de tal forma que uma não acontece independente da outra e a primazia é da prática pelo fato de que a prática é o fundamento, é o critério de verdade e a finalidade da teoria*. Então, a teoria não se justifica por si mesma; a razão de ser dela está na própria prática (SAVIANI, 2010, p. 218 – 219).

Considerando tanto os pontos de vista de Frigotto (2012f) quanto os de Saviani (2010), não se pode tomar a relação prática-teoria enquanto antinomia e sim como polos distintos de uma unidade dialética. Nessa perspectiva, a compreensão de que há um momento e espaço exclusivos para a prática e outro para a teoria constitui-se, a partir do que ambos os autores advogam, uma incoerência.

No tópico seguinte, analisaremos a educação para o *empreendedorismo* como sinônimo de formação profissional para dotar os alunos de consciência crítica, como exemplo daquilo que Frigotto (2012f) diria tratar-se de uma antinomia.

3.12. A relação entre trabalho e educação e a formação para o empreendedorismo

Além das concepções analisadas acima, outro aspecto que destacamos das observações feitas do conjunto de respostas dos professores aos nossos

questionamentos é o entendimento que compreende a formação para o empreendedorismo como sinônimo de consciência crítica:

Aqui na Escola, nós trabalhamos com a formação para o mundo do trabalho, né? Então, dessa forma, os meninos quando chegam aqui, nós tentamos despertar o espírito deles crítico, tanto para o empreendedorismo, quanto para a sustentabilidade, pra eles estarem inserindo aquilo que eles têm na comunidade, [...] Utilizando isso de uma forma que vá trazer alguns recursos a eles, né? (Professor 9a, depoimento, grifos nossos).

Ao expor seu pensamento dessa forma, o Professor reproduz o discurso oficial sem que se dê conta de que essa proposta está vinculada ao que nós consideramos tratar-se do que há de mais conservador em termos educativos, pois é parte da lógica de “[...] qualificação para o trabalho – seja para estar empregado ou para por em prática estratégias para quando estiver desempregado [...]” (RAMOS, 2001, p. 255). Nesse sentido, a “pedagogia empreendedora”, longe de assegurar a formação da consciência crítica, trata-se de uma estratégia de adaptação dos indivíduos para a situação de desemprego, diante da redução dos postos de trabalho resultantes da reestruturação produtiva, mas também, meio de inculcação ideológica nos trabalhadores de que estes também podem empreender um negócio e levar um modo de vida de empresário.

É, pois, por essa perspectiva que entendemos ser a consciência crítica uma visão de mundo que objetiva a mudança no *status quo*, ao passo que a visão empresarial, ou empreendedora como se refere o Professor 9a, objetiva exatamente o oposto, como afirma um dos apologistas da pedagogia empreendedora.

O que aprender?

O aluno busca conhecer o que é necessário para realizar o sonho. A busca de realização do sonho é a fonte geradora do impulso em direção à aquisição do saber empreendedor, que tem quatro faces:

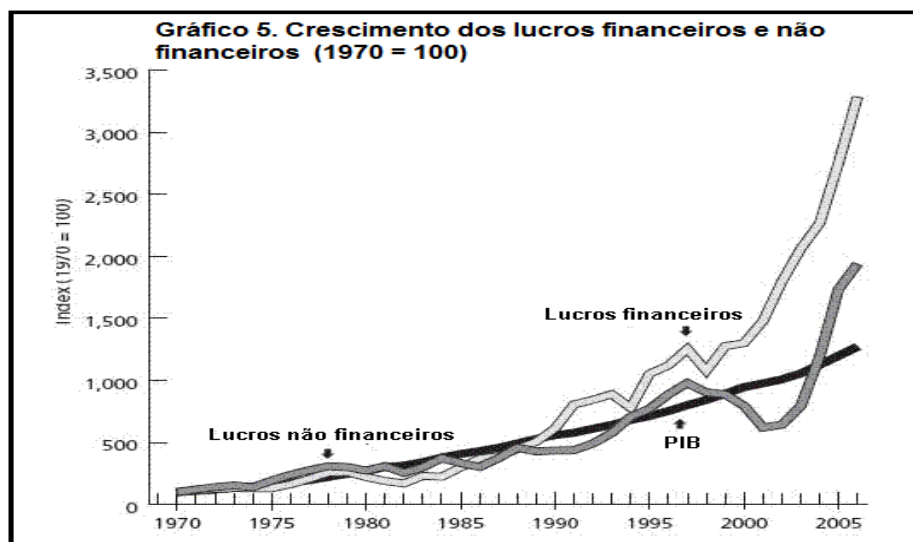
- O “saber ser”: fecunda a pulsão empreendedora;
- O “saber fazer”: específico e individual, dirige-se à formação do sonho e ao que é necessário para a sua realização, como recursos, competências, conhecimentos;
- O “saber conviver”: rede relações;
- O “saber conhecer”: conhecimento sobre o sonho e seu ambiente (DOLABELA, 2003, p. 80 – 81, *grifos e aspas do autor*).

Dolabela (2003) propõe, não por acaso, que a educação empreendedora esteja fundamentada nos quatro pilares que constam no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, constituída pela UNESCO, a partir do qual se ergue um novo paradigma educativo que

[...] consiste, que o *profissionalismo* entende-se para além da obtenção de um emprego e de *fazer um trabalho bem feito*. Este novo profissionalismo implica, primeiro, estar preparado para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas e, até mesmo, para o subemprego ou para o trabalho autônomo (RAMOS, 2001, p. 249, grifos da autora).

A partir dessa compreensão que nos traz Ramos (2001) sobre o novo profissionalismo suscitado pelo saber ser, saber fazer, saber conviver e o saber conhecer, entendemos que a pedagogia empreendedora divulgada por Dolabela (2003) situa-se no âmbito da educação para o trabalho autônomo, visa convencer as pessoas de que o mercado é democrático, comporta todos os *sonhos*, que cada um pode ser dono de seu próprio negócio, que para se ter êxito no empreendimento basta ter um sonho e perseverar em busca dele.

Esse discurso ideológico cria um campo de ilusão de que todos podem “se dar bem” ao abrir um negócio, obscurece que o capitalismo tem leis objetivas e que elas não comportam nenhum tipo de romantismo. E mais, que a maioria das grandes e pequenas empresas estão sendo dragadas pelo capital rentista que funciona como uma gigantesca bomba de sucção de capital a retirar recursos da esfera da produção para aplicá-los no âmbito da especulação, da agiotagem.



Fonte: PRADO. 2013. p.171.

O gráfico 5, na página anterior, revela exatamente a supremacia do capital portador de ágio sobre o capital produtivo, configurando o que Balanco (2013) denomina de *inaudita financeirização* do sistema capitalista. Segundo Prado (2013), um dos motivos da crise eclodida nos anos 2007 -2008 e da grande recessão que se seguiu, reside justamente no “[...] fantástico deslocamento dos lucros financeiros em relação aos lucros reais em relação ao PIB”. Esse é, pois, o cenário econômico no qual Dolabela (2003) propõe que as pessoas se lancem no empreendedorismo individual, em busca de *seus sonhos*.

Como se pode perceber, não há nada de crítico na pedagogia empreendedora, em verdade, se tomarmos como referência Ramos (2001), pode-se mesmo afirmar que se trata de uma perspectiva educativa conservadora, que ao contrário de dotar os indivíduos de consciência crítica, visa *adaptá-los* à dinâmica do capital.

Diante disso, entendemos que *espírito crítico e mentalidade empreendedora*, nos termos referidos pelo Professor 9a, constitui-se no que Frigotto (2012f) classificaria de antinomia, uma vez que criticidade e empreendedorismo não se articulam, ao contrário, são premissas que se excluem mutuamente.

Com o conjunto das análises explicitadas até aqui, destacamos os aspectos que julgamos serem os mais relevantes, coletados no processo de pesquisa no CEPT “Roberval Cardoso”, analisados a partir do referencial teórico por nós adotado, de maneira a possibilitar uma compreensão efetiva da essência sobre *qual perspectiva da categoria trabalho está presente na prática docente dos professores do Centro de Educação Profissional e tecnológica “Roberval Cardoso”*.

Antes de encerrar este capítulo, não poderíamos deixar de destacar um aspecto que nos chamou a atenção: a dedicação e o compromisso que todos do CEPT – “Roberval Cardoso” demonstram para com o trabalho que realizam, além da rigorosa disciplina em cumprir o que está prescrito no planejamento do IDM e da Escola. Dessa forma, expressamos todo nosso respeito e admiração pelos profissionais que ali trabalham com afinco, ao mesmo tempo em que manifestamos nossa gratidão por terem tão generosamente acolhido nossa pesquisa.

Dessa forma, a análise e as críticas que aqui expomos são impessoais, direcionam-se às concepções e políticas e não às pessoas em particular. Ao contrário, às pessoas só cabem elogios pela disposição ao trabalho e pela

generosidade com que recebem a todos que procuram aquela unidade educativa. Feito esse reconhecimento, passemos, pois, a apresentação do entendimento que nos foi possível chegar com a pesquisa até aqui realizada.

Apresentaremos a seguir os resultados da pesquisa a partir do estudo da categoria trabalho na visão dos professores, de suas práticas educativas e do Projeto Político Pedagógico do CEPT “Roberval Cardoso”, analisando-os sob o primado dos fundamentos do referencial teórico assumido nessa pesquisa, que entende o trabalho como categoria fundante no processo de constituição do gênero humano. Portanto, a posição que temos frente às questões aqui levantadas não tem a pretensão de encerrar a discussão em torno dos pontos por nós apresentados, mas, pelo contrário, intenciona abrir um ciclo de debates que possa agregar novos elementos ao trabalho educativo do CEPT – “Roberval Cardoso”, de forma a contribuir para torná-lo efetivo, no sentido da emancipação dos trabalhadores, e que enriqueça a história dessa importante instituição educativa do Acre.

ENCERRADO E INICIADO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que expusemos ao longo deste trabalho, apresentamos, aqui, o encerramento de um ciclo de investigação que teve como marco inicial a construção do projeto de pesquisa que se deu a partir do problema: *Qual a perspectiva da categoria trabalho presente na prática pedagógica dos professores do Centro de Educação Profissional e Tecnológica - "Roberval Cardoso"*? Elemento motivador da investigação, de onde decorreu o objetivo geral da pesquisa, definido da seguinte forma: Analisar a perspectiva da categoria trabalho assumida na prática pedagógica dos professores do Centro de Educação Profissional e Tecnológica 'Roberval Cardoso': *Crítica a partir da tradição marxiana*.

Esse objetivo geral desdobrou-se em três objetivos específicos, assim definidos:

- Situar historicamente as transformações nos projetos pedagógicos vividas pelo Centro de Educação Profissional e Tecnológica - "Roberval Cardoso" na sua relação com o contexto político – econômico nacional e estadual;
- Apresentar e analisar as principais tensões teóricas em torno das finalidades do ensino técnico no Brasil;
- Problematizar as representações dos professores sobre a categoria trabalho, como elemento constitutivo da formação humana.

A partir do problema e dos objetivos acima descritos, o referencial teórico-metodológico adotado neste trabalho situa-se no campo do materialismo histórico-dialético, isso porque este método possibilita a compreensão da realidade como totalidade concreta em suas múltiplas determinações.

Para atingir os objetivos estabelecidos, fundamentamo-nos no materialismo histórico-dialético para definir os procedimentos investigativos, cujas principais ações foram: entrevistas semiestruturadas e observações, nas quais utilizamos como instrumentos investigativos questionários e diário de observações. A partir desses instrumentos, foi possível chegar aos resultados que aqui expomos, com as lições às quais chegamos a partir do método e metodologia por nós adotados, somados a nossa história e estudos preliminares.

Contudo, o encerramento ao qual nos referimos inicialmente, não pode ser tomado como algo definitivo, mas, sim, como marco de uma etapa de investigação, datada historicamente, definida a partir de um cronograma de trabalho assumido por nós com o Programa de Mestrado em Educação do Centro de Educação Letras e Artes da UFAC. Tomando por base essa premissa, entendemos que esse limite ao qual nos foi possível chegar representa o encerramento da pesquisa e a abertura de um ciclo de debates que envolve direta e primeiramente os partidos políticos, sobretudo os que integram a Frente Popular do Acre – FPA, os quais têm a responsabilidade direta, em última instância, pela implementação do Projeto de Educação no Acre nas duas últimas décadas.

Envolve, também, e de forma não menos importante que os partidos, a comunidade educacional do Centro de Educação Profissional e Tecnológica “Roberval Cardoso”, o Instituto Dom Moacyr – IDM, a Secretaria de Estado de Educação do Acre – SEE, a Universidade Federal do Acre – UFAC, o Instituto Federal de Educação do Acre – IFAC, o Conselho Estadual de Educação – CEE e Nós, pesquisadores. Por isso, entendemos este momento como encerramento de um ciclo e início de um novo, de debates e estudos.

O primeiro entendimento a que chegamos, a partir da investigação realizada, é o de que os processos políticos caracterizados pela luta entre as forças sociais pelo poder e os ciclos históricos não podem ser analisados separadamente dos projetos educacionais que cada força procura implementar, uma vez que se torna vitoriosa. Ao contrário da propaganda neonazista em curso, em nosso país, que propõe uma *escola sem partido*, entendemos que política e educação são indissociáveis, posto que todo processo político, em sentido *lato sensu*, implica um processo educativo e, por sua vez, todo processo educativo é, por essência, político. A partir dessa premissa, entendemos a proposta de separação entre política e educação, por meio da criminalização dos partidos e de uma pretensa higienização político-ideológica da educação, como um sofisma, trata-se de uma aposta na ignorância das massas para subjugar-las.

Dito isso, o segundo entendimento decorrente dessa pesquisa é o de que não se podem compreender os processos educativos que se efetivam no CEPT “Roberval Cardoso” sem que se faça um exame crítico e autocrítico da Frente Popular do Acre e de seu legado, tarefa por demais extensa e complexa, que

extrapola os limites de nosso objeto de investigação. Mas que, como dissemos anteriormente, com ele se entrelaça. Ao analisarmos essa questão chegamos, aos seguintes compreensões:

Considerando o objetivo supremo de emancipação dos trabalhadores do jugo da opressão capitalista, os impasses e insuficiências teórico-práticos que encontramos no projeto de educacional e na prática docente do CEPT – “Roberval Cardoso”, relativos ao nosso objeto de investigação, têm suas raízes nos erros e insuficiências políticas da Frente Popular do Acre.

No que se refere ao legado da Frente Popular do Acre, existem duas visões, que, apesar de opostas, são igualmente conservadoras. A primeira é caracterizada por um pessimismo anacrônico e saudosista que, ao analisar o legado da FPA, só encontra erros, não consegue identificar avanços e conquistas sociais decorrentes das políticas adotadas a partir do advento dessa frente política heterogênea ao poder em 1998.

Tal visão é anacrônica e saudosista porque anseia que a história do Acre caminhe para trás, num movimento que faça retornar para o centro do poder as forças políticas que governaram o Estado desde a sua fundação até o fim dos anos 1990. A outra visão, igualmente reacionária, mas que se fundamenta em interesses opostos à primeira, é a que concebe os feitos políticos da FPA como sendo constituídos apenas por acertos. Essa visão é reacionária, porque almeja a eternização de uma mesma força política no poder sem corrigir seus erros e insuficiências na condução dos rumos do Estado.

O PT, partido hegemônico da FPA, é a expressão dessa segunda posição. Trata-se de uma perspectiva reacionária, porque reage contrário a qualquer mudança, mesmo que seja em sentido progressista, ou seja, na direção de aprofundar as mudanças no sentido de emancipação dos trabalhadores. O que se iniciou em 1998, com a eleição do primeiro governo de Jorge Viana, mas que, já no segundo mandato, desvirtuou muitos dos compromissos assumidos com o povo, pondo-os de lado em nome da governabilidade ou de saídas que conduzissem a resultados políticos imediatos, desvinculados de uma perspectiva estratégica.

Contrariamente a ambas as perspectivas políticas, entendemos que a FPA deixou um legado de acertos e erros, todavia após 18 anos de poder encontra-se historicamente esgotada como experiência política, o que impõe às forças políticas

mais avançadas que a compõe, a exigência de realizar um balanço crítico e autocrítico, que, de forma serena, destaque os acertos e conquistas dessa experiência política – que não foram poucas – mas que, ao mesmo tempo, demonstre ousadia e desprendimento para assumir os seus erros e insuficiências cometidos ao longo desse período.

Esperamos que esse balanço sirva de base para construção de um novo programa político, base de um novo pacto entre os partidos políticos progressistas e o povo. Entendemos trata-se de uma circunstância que se assemelha ao *impasse posto pela esfinge* da mitologia greco-egípcia, que lança o enigma e, em seguida, sentencia: *decifra-me ou eu te devoro*. Ou seja, ou a FPA, se atualiza, constrói um programa que supere erros sem abrir mão de seus acertos, num movimento de refundação ou será posta no lixo da história pelo povo, com tudo que traz consigo de bom e de ruim.

Considerando que nosso objeto de pesquisa não versa sobre a Frente Popular do Acre, contudo não a ignora, entendemos que, sobre a perspectiva da emancipação dos trabalhadores, um dos aspectos do legado da Frente Popular do Acre que apresenta insuficiências e erros é exatamente o projeto de educação profissional, notadamente o que se desenvolveu no Centro de Educação Profissional e Tecnológica – “Roberval Cardoso”, em havendo vontade política, pode ser o ponto de partida de um balanço crítico e autocrítico, o que exporemos a seguir de forma mais detalhada.

Entendemos que, do ponto de vista dos interesses estratégicos do proletariado, uma construção política só se justifica se estiver articulada à superação do regime de produção marcado por relações de trabalho assentadas na alienação dos produtores. Implica, portanto, o compromisso inabalável com a ruptura com as atuais relações capitalistas de produção e a construção, desde agora, de uma nova sociedade que assegure a socialização mais do que das riquezas, fundamentalmente dos meios que as produzem.

Tal projeto não pode prescindir de dois meios fundamentais, a saber: primeiro, de um instrumento de luta político que congregue amplos setores da sociedade, guiado por um projeto que possibilite articular os mais amplos setores do povo em direção à travessia do estágio atual de desenvolvimento econômico e de construção da nação a um projeto econômico e civilizacional superior, que assegure

à maioria do povo acesso aos bens materiais e culturais por ele produzido. O segundo diz respeito a um projeto de educação comprometido com a formação do novo homem e da nova mulher que, juntos, liderarão os trabalhadores nessa travessia na direção da construção do mundo novo.

Nesse sentido, o trabalho compreendido em sua dimensão ontológica, constitui-se em categoria central de uma proposta educativa progressista, por isso, nos interessou saber como os professores do CEPT – “Roberval Cardoso” compreendem teórica e praticamente tal categoria. A constatação a que chegamos quanto a isso é a de que, apesar da formação para o trabalho ocupar lugar de destaque no Projeto Político Pedagógico da Escola, como elemento central da Missão da Escola, a perspectiva hegemônica entre os professores da Escola é a que serve aos interesses do mercado capitalista, centrada na lógica da pedagogia das competências e não da emancipação humana direcionada pela qualificação profissional numa perspectiva omnilateral.

Ainda que muitos dos professores vejam o trabalho como algo indispensável à manutenção da vida, quase a totalidade desses profissionais não apontou o aspecto degradante e desumano do trabalho alienado, ponto de partida tanto para uma análise crítica da sociedade que vivemos, quanto para um projeto de educação comprometido com a emancipação humana. Entendemos, pois, que os professores objeto de nossa pesquisa são sujeitos concretos, submetidos aos múltiplos determinantes de nossa sociedade hegemônica pela ideologia neoliberal.

A relação prática-teoria-prática, fundamental para construção da consciência crítica, apresenta muitos indícios de que é abordada de forma esquemática e desarticulada, como elementos justapostos ao currículo e não de forma orgânica. Os momentos de prática revelaram-se puramente *laboratoriais*, a título de exemplo de como se faz, não como parte de um processo produtivo real, em que a existência da Escola, professores, funcionários e alunos-trabalhadores esteja nele inseridos.

O exemplo disso é que a Escola que prepara profissionais para produção de alimentos de forma ecológica e economicamente sustentável depende que os víveres necessários a manutenção da Escola venham todos de fora, financiados por projetos exógenos, vinculados a organismos internacionais como o BID ou o Governo Federal. Essa lógica vale para toda a manutenção da Instituição, sustentado por aquilo que os técnicos do IDM denominam de estrutura *projetizada*, ou seja, o

funcionamento da Escola e dos cursos se sustenta com o financiamento de *projetos* pelo mercado. Nessa lógica, não há nada de sustentável, de orgânico, ou de vinculado aos interesses de emancipação dos trabalhadores.

Os cursos são oferecidos de acordo com a dinâmica do mercado e não a partir de um projeto de desenvolvimento econômico que tenha o Estado como indutor a partir das necessidades sociais, implicando a rotatividade dos cursos. Essa dinâmica é usada como justificativa para a inexistência de um quadro de professores permanentes na Escola, que adota um sistema de contratações temporárias, com duração vinculada à carga horária dos componentes curriculares. Situação que impede a especialização nas práticas docentes e nos conhecimentos científicos e tecnológicos, pois os profissionais são selecionados no mercado de acordo com a necessidade de cada curso para exercer a função de *mediador da aprendizagem* e não de professor.

A precarização da função docente é legitimada pela difusão de uma ideologia que rebaixa o papel social do professor, enquanto profissional do magistério, com sólida formação profissional realizada em instituição de nível superior, pertencente a uma categoria profissional, amparado em uma legislação trabalhista, vinculado ao conjunto da classe por meio da filiação sindical. A desqualificação do professor apresenta-se por meio da atribuição do título pejorativo de *detentor do conhecimento*.

Por meio dessa designação, busca-se negá-lo enquanto profissional e justificar sua substituição pela imprecisa figura do *mediador da aprendizagem*, que não consta sequer na lista de Classificação Brasileira de Ocupações – CBO do Ministério do Trabalho e Emprego. Nesse sentido, qualquer pessoa pode exercer essa função, desde um aluno recém-formado na Escola, passando por um tecnólogo ou um engenheiro. Com isso, se flexibilizam direitos conquistados, dribla-se a LDB, ignora-se o acúmulo científico no que se refere à relação ensino-aprendizagem presente na formação acadêmica do professor. Com base na investigação realizada e na literatura que a subsidiou, entendemos que a negação do professor implica, inevitavelmente, o rebaixamento da qualidade da educação.

Tal rebaixamento da qualidade da educação profissional é assumido pela excessiva valorização dos saberes tácitos dos alunos, expresso num processo educativo que parte do senso comum e a ele retorna, produzindo um movimento

circular que leva à estagnação cultural em detrimento da qualificação profissional, que tem o senso comum como ponto de partida, mas não se detém nele. Move-se em direção ao domínio da ciência, da tecnologia, da cultura humanística e à consciência histórico-crítica como ponto de chegada, formando um espiral ascendente ou helicoidal.

Esses são, pois, os principais pontos que destacamos a partir da investigação que realizamos, movida pelo objeto a categoria trabalho e a prática docente dos professores do Centro de Educação Profissional e Tecnológica “Roberval Cardoso”, a partir da perspectiva marxiana sobre a ontologia humana.

A partir disso, consideramos que a implementação no CEPT – “Roberval Cardoso” de um projeto de educação politécnica, que tenha a emancipação dos trabalhadores como princípio, passa pela substituição do paradigma de construção de competências para satisfação dos interesses do mercado, pelo de qualificação profissional, numa perspectiva de formação omnilateral, que assegure aos estudante-trabalhador o desenvolvimento da capacidade trabalhar manualmente, teoricamente, assim como, o domínio dos signos da cultura erudita produzidos historicamente pela humanidade e da tecnologia contemporânea.

Na perspectiva da politécnica, a prática é o critério da verdade, nesse sentido, o ponto de partida de um currículo escolar a serviço da emancipação do proletariado é a reunificação de todos os ramos das ciências a serviço da produção material, em oposição à prescrição liberal fragmentada e enciclopédica, que valoriza a abstração até as últimas consequências a ponto de afastar a ciência de seu aspecto prático. Por outro lado, um currículo científico comprovado na prática não pode ser confundido com o pragmatismo que renega o papel da filosofia e da ciência, guiando-se unicamente pelo senso comum empírico.

Em termos concretos, trata-se do seguinte: se o CEPT – “Roberval Cardoso” forma técnicos capazes de desenvolver Sistemas Agroflorestais, se as técnicas ensinadas pelos professores são verdades efetivas, se elas possibilitam que as pessoas vivam a partir do domínio das técnicas desse ofício, isso precisa ser uma verdade primeiro para Escola, ou seja, os SAF’s desenvolvidos por professores e alunos não podem ser apenas, a título de exemplo, uma amostragem de como se faz, tem que ser capaz de assegurar a autossuficiência da Escola na produção de alimentos. A madeira produzida por meio de manejo sustentável deve ser

beneficiada e comercializada, e os recursos revestidos para a manutenção, tanto da produção quanto da Escola, os cursos de agropecuária têm que ser capazes de assegurar o abastecimento de proteína animal para alimentar toda a comunidade educacional. Do contrário, se não se consegue a viabilidade material de uma comunidade pequena, de mais ou menos 400 (quatrocentas) pessoas, por meio do trabalho, não há como justificar que algo que não tem sustentabilidade numa comunidade escolar seja o modelo para todo o Estado, muito menos serve como projeto de vida para a juventude.

Por outro lado, o entendimento a que chegamos indica que uma escola politécnica autossuficiente, não pode prescindir de um quadro de professores efetivos com dedicação exclusiva, especializados, tanto nos ofícios técnicos produtivos quanto nos de natureza didático-pedagógica, que assegurem, de forma efetiva, a necessária mediação entre os conhecimentos empíricos dos alunos e a cultura erudita, a ciência e a tecnologia, necessários à formação de uma consciência crítica, comprometida com a emancipação do proletariado do jugo do trabalho alienado.

Por último, há que se organizarem coletivos de trabalhos produtivos, em que os educandos possam exercitar as funções de comando e de serem comandados, com direções eleitas periodicamente, e com rotatividade de encargos, cuja função deve ser a de planejar e, ao mesmo tempo, executar o planejado no contexto da produção e do estudo acadêmico. Coletivos esses em que professores e funcionários tenham assento, que assegurem a equilibrada distribuição de atividades de trabalho, estudo, de exercícios físicos e de cultivo das artes, de forma assegurar aos educandos o domínio de múltiplas técnicas ou de politécnicas e a formação da consciência classista, imbuída do firme propósito de emancipação do proletariado.

Esperamos, com este trabalho, contribuir para o início de um ciclo de debates crítico e autocrítico, não apenas restrito ao trabalho realizado no âmbito desse CEPT, mas, principalmente, sobre a política de Educação Profissional realizada no Acre, implementada pela Frente Popular do Acre que, como dissemos, em última análise, responde pelos êxitos e insuficiências do trabalho educativo realizado no âmbito dessa unidade educativa.

Isso porque entendemos que o processo de ensino-aprendizagem que ali ocorre é desdobramento da política de Educação Profissional adotada pelo Estado,

que se articula a variados aspectos das opções políticas feitas pela FPA nas duas últimas décadas. Sendo assim, consideramos que tomar os processos que ocorrem nessa Escola de forma isolada, implica um erro de método, posto que, como tais, são sínteses de múltiplas determinações, ponto de chegada e, ao mesmo tempo, de partida para se entender essa multiplicidade de determinações que sintetizam nesse objeto.

4. REFERÊNCIAS

ACRE (Estado). Secretaria de Estado de Planejamento. **Acre em Números**. Anuário Estatístico do Departamento de Acompanhamento e Gestão. Rio Branco – AC, SEPAN, 2017.

_____. Instituto Estadual de Educação Profissional Dom Moacyr. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Profissional e Tecnológica Roberval Cardoso**. Rio Branco: CEPT – Roberval Cardoso/IDEP-DM, 2015.

_____. Novo Acre. **Plano de Ação 72-74**. Rio Branco: SERDA, 1972.

ALMEIDA, Jaqueline Ferreira de. **Ensino Médio integrado a Educação Profissional: formação para a emancipação ou formação para o mercado?** GT 09 – ANPEd. 37^a. Reunião anual da ANPEd, 2015.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir; GENTILLI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9 - 23.

ANDRADE, Flávio Anício. **(Con) formação para um trabalho competente: a reforma do ensino médio no Brasil (1998-2002)**. GT 09 – ANPEd. 27^a. Reunião anual da ANPEd, 2004.

BALANCO, Paulo. Crise geral e crise financeira no capitalismo contemporâneo. In BARROSO, Aloísio Sérgio; SOUZA, Renildo. (Org.) **A grande crise capitalista global 2007 – 2013: gênese, conexões e tendências**. São Paulo: Anita Garibaldi: Fundação Maurício Grabois, 2013. p. 99 – 116.

BARROSO, Aloísio Sérgio; SOUZA, Renildo. A maior crise em 70 anos. In BARROSO, Aloísio Sérgio; SOUZA, Renildo. (Org.) **A grande crise capitalista global 2007 – 2013: gênese, conexões e tendências**. São Paulo: Anita Garibaldi: Fundação Maurício Grabois, 2013. p. 327 – 350.

BAUER, Adriana; ALVARES, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Avaliação em Larga Escala: uma sistematização do debate**. Educ. Pesqui., São Paulo, v 41, n. especial, p. 1367 – 1382, dez. 2015.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1993.

BELUZZO, Luiz Gonzaga. A crise subterrânea da “velha toupeira capitalista”. In: BARROSO, Aloísio Sérgio; SOUZA, Renildo. (Org.) **A grande crise capitalista global 2007 – 2013: gênese, conexões e tendências**. São Paulo: Anita Garibaldi: Fundação Maurício Grabois, 2013. p. 23 – 34.

BEVILAQUA, Aluísio Pampolha. **A crise orgânica do capital: o valor, a ciência e a educação**. Tese (Doutorado) - Centro de Humanidades, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

BOLEIZ Júnior, Flávio Pistrak e Makarenko. **Pedagogia social e educação do trabalho**. São Paulo: s.n., 2008.

BORDENAVE, Juan Dias. PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei. Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação. Educação Profissional**: Legislação Básica. 2. Ed. Brasília: PROEP, 1998.

_____. CNE/CEB. Resolução Nº 04, de 8 de dezembro de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao/shtm>>. Acesso em: 25 de Març. 2017.

_____. MEC. **Referenciais curriculares Nacionais de Nível Técnico**. Brasília: PROEP, 2000.

BUONICORE, Augusto César. **Marxismo, história e revolução brasileira: encontros e desencontros**. São Paulo, Anita Garibaldi, 2009.

CATINI, Carolina de Roig. **Trabalho docente, capital e Estado**: crítica de interpretações sobre o magistério no Brasil. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: s.n., 2008.

CARRION, Raul K. M. “**Pragmatismo**”, **veneno insidioso na luta de classes**. 2017. Postado em: 24 out. 2017 no Blog Raul Carrion Historiador. Disponível em: <<http://www.raulcarrion.com.br/pragmatismo.asp>>. Acesso em: 24 out. 2017.

CHASSOT, Ático. **A Ciência através dos tempos**. 3 ed. São Paulo: Editora Moderna, 1994.

CIAVATTA, Maria. Estudos comparados sobre formação profissional e técnica. In FRIGOTTO, Galdêncio e CIAVATTA, Maria. (Org.) **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CIAVATTA, Maria.,TREIN, Eunice. **A transformação do trabalho e a formação profissional na sociedade da incerteza**. GT 09 – ANPEd., 30ª Reunião anual da ANPEd, 2007.

CORAGGIO, José Luiz. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido Oculto ou problemas de concepção In TOMMASI, Livia De; WARDE, Mírian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, 1996. p. 75 – 123.

CORRÊA, Aline Mesquita. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: pedagogia da alternância e possibilidades emancipatórias**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2016.

COSTA SOBRINHO, Pedro Vicente. **Capital e trabalho na Amazônia Ocidental: contribuição à história social e das lutas sindicais no Acre**. São Paulo: Cortez 1992.

DA SILVA, Luís Inácio Lula. Carta aos Brasileiros. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 22 de junho de 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u33908.shtml>>. Acesso: em 21 de mar. de 2017.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. **Possibilidades e limites da avaliação em larga escala na construção da qualidade na escola pública**. Série Estudos- Periódico do Programa de Pós-Graduação em educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 33, p. 39-53, jan/jul. 2012.

DELORS, Jaques. Educação: Um Tesouro a Descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília: UNESCO, 2010.

DESLANDES, Ferreira [et al]. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** – Petrópolis: Vozes, 1994.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo, Editora cultura, 2003.

DOS SANTOS, Jailson. Início dos Anos 1990: reestruturação produtiva, reforma do estado e do sistema educacional. In: CIAVATTA, Maria & FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Parte III, cap. 1. p. 187 – 199.

DUARTE, Adriana & OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional cômada política social: uma nova regulação da pobreza. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, nº 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9755/8987.pdf>>. Acesso em: 05 fev. de 2017.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: Ontologia do ser social e a pedagogia histórico – crítica. In: SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação**. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmica de nosso tempo). Cap. 2, p. 37 – 57.

_____. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3 ed. - Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Lukács e Saviani a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Demerval e DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia Histórico-crítica e**

luta de classes na educação. Campinas: Autores Associados, 2012 (Coleção polêmica do nosso tempo). p. 37 – 58.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** 4 ed. São Paulo: Global editora, 1990.

_____. **A dialética da natureza.** 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Carta de Engels a Bloch, 21 e 22 de setembro de 1890. In: **Obras escolhidas de Marx e Engels**, tomo III, São Paulo, 1988.

_____. **Do socialismo utópico ao socialismo científico.** São Paulo: Editora Moraes, 1994.

_____. **A origem da família, da propriedade privada e do estado.** [Tradução de Ruth M. Klaus]. São Paulo: Centauro, 2002.

ENQUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral.** São Paulo, Atlas, 1975.

FILHO PARENTE, José. **Planejamento Estratégico na Educação.** Brasília: Plano Editorial, 2001.

FIGUEIRAS, Luiz; OLIVEIRA, Elizabeth. A crise econômica mundial do capitalismo. In, BARROSO, Aloísio Sérgio; SOUZA, Renildo (Org.). **A grande crise capitalista global 2007-2013:** gênese, conexões e tendências. São Paulo: Anita Garibaldi: Fundação Maurício Grabois, 2013. p. 77 – 97.

FERNANDES, Luis. Os múltiplos legados da Revolução Soviética e os dilemas da formação do estado socialista. In SEMINÁRIO: **Capitalismo contemporâneo e a nova luta pelo socialismo** MONTEIRO, Adalberto (org). São Paulo, Anita Garibaldi, Instituto Maurício Grabois, 2008.

FILMUS, Daniel. **Ensino Médio: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente.** Tradução de José Ferreira. Brasília: UNESCO, SEMTEC/MEC, 2002.

FERREIRA, Líliliana Soares. **Educação e trabalho na escola:** considerações sobre a dessimbolização e a desinstitucionalização do trabalho dos professores. GT 09 – ANPEd., 37^a. Reunião anual da ANPEd, 2015.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.) **Crise da Escola e Políticas Educativas.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FRANÇA, Raimundo Nonato Cunha de. Acre: entre o velho e o novo. **Revista Inter – Legere**, Reflexões, PPGCS – UFRN, Natal – RN, v.1, Nº 05, p. 129 – 146, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTO, Galdêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (org.) **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Escola e trabalho numa perspectiva histórica**: contradições e controvérsias. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, ano 04, n. 09, p. 129-136, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/escola_trabalho_numa_perspectiva_historica.pdf>. Acesso em: 07 out. 2017.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9 ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos In: GOMES, Carlos Minayo... [et al.] **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 6 ed. - São Paulo: Cortez, 2012a. p. 19 – 38.

_____. Educação omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs) **Dicionário da educação do campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

_____. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In CIAVATTA, Maria (Org.). **Gaudêncio Frigotto**: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012b. Parte II, cap. 5, p. 159 – 176.

_____. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In CIAVATTA, Maria (Org.). **Gaudêncio Frigotto**: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012c. Parte II, cap. 4, p. 141 – 158.

_____. Ensino médio e educação profissional: a ruptura com o dualismo estrutural. In CIAVATTA, Maria (Org.). **Gaudêncio Frigotto**: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012d. Parte II, cap. 4, p. 141 – 158.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. CIAVATTA, Maria (Org.) **Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012f. Parte I, cap. 5, p. 77 – 116.

_____. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.) **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

_____. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e o ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro. UERJ, LPP, 2017.

_____. Ensino médio e educação profissional: ruptura com o dualismo estrutural. CIAVATTA, Maria (Org.). **Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012e. Parte II, cap. 4, p. 197 – 204.

_____. [et al]. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012f.

_____. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

_____. CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da História e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomas Tadeu (Org.). **Escola S. A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília – DF: CNTE, 1996. p. 9 – 49.

GONÇALVES, António Cipriano Parafino. **A politécnia como princípio pedagógico em moçambique: limites de uma educação socialista (1983-1992)**. GT 09 – ANPEd., 29ª. Reunião anual da ANPEd, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Cadernos do cárcere**. Volume II / Antônio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira – 3 ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Cadernos do cárcere**. Volume III, Maquiavel – Notas sobre o Estado e a política; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – 3 ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HEGEL, G.W.F. **Coleção os pensadores**. Consultoria: Paulo Eduardo Arantes. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HAMILTON, David. Notas de Lugar Nenhum. **Revista Brasileira de História da Educação** (RBHE). V.1, nº 1, 2001. p. 45 - 73

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competências. In: FERRETI, Celso J. [et al.]. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate disciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 128 – 142.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991; tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem**. Valtensir Dutra. 15 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

JAMESON, Frederic. **Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.

KAHHALE, Edna Maria S. Peters; PEIXOTO, Madalena Guasco; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A produção do conhecimento nas revoluções burguesas: aspectos relacionados à questão metodológica. In: KAHHALE, Edna M. S. P. A. **Diversidade da Psicologia**: uma construção teórica. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-73.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KOPNIN, Pável. Vassílyevitch. **Dialektika kak i Teoriya Pozâniya (A dialética como lógica e teoria do conhecimento)**. Coleção Perspectivas do homem, v. 123, Rio de Janeiro, 1978.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N Sales (Org.). **Trabalho, Formação e Currículo**: Para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 121 – 139.

_____. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LÊNIN, Vladimir Ilich. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. Tradução de Olinto Beckerman. 4ª ed. São Paulo: Global, 1987.

_____. **Materialismo e empiriocriticismo**. Tradução de Maria Paula Duarte. São Paulo. Edições Mandacaru. 1990.

LINS, Leonardo Melo. **Educação e Economia**: um estudo da relação entre estrutura produtiva e demandas educacionais nas regiões metropolitanas de São Paulo e Belo

Horizonte - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LOBÃO, Evandro de Carvalho. **O princípio educativo nos fundamentos da filosofia da práxis**. GT 09 – ANPEd., 37^a. Reunião anual da ANPEd, 2015.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília R. S. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**; Tradução de Gaetano Lo Monaco; Revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella - 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo** [Tradução Willian Laços]. Campinas: Editora Alínea, 2008.

MARTINELLO, Pedro. **A “batalha da borracha” na segunda guerra mundial**. Rio Branco: EDUFAC, 2004.

MARTINS, Maria Inez. Formação de professores e os processos avaliativos: Os exames de larga escala. In: PARENTE, Claudia da Mota Darós; VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do; MATTOS, Maria José Viana Marinho de. (Org.). **A formação de professores e seus desafios frente as mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MARX e ENGELS. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**; Supervisão editorial Leandro Konder; tradução Rubens Enderle, Nélio Schineider, Luciano Cavine Martorano. – São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. 7. ed. São Paulo: Global, 1998.

_____. **O Capital**. Crítica da economia política. Livro 3. O processo global de produção capitalista. Vol. IV. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1987.

_____. **O Capital**. Crítica da economia política. Livro 1. O processo global de produção capitalista. Vol. I. Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil S.A, 1988.

_____. **Grundrisse der kritik der politischen Okonomie [Esboço da crítica da economia política]**. Supervisão editorial Mário Duayer; tradução Mário Duayer, Nélio Schneider, (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2009.

MAZZUCHELLI, Frederico. **A contradição em processo**: o capitalismo e suas crises. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994. p. 9 - 29.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. As incomparáveis virtudes do mercado: Políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. **O cenário educacional latino-americano no limiar do Século XXI: reformas em debate** Campinas – SP, Autores Associados, 2000. p. 13 – 42.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **A relação educação e trabalho**: construção de um pensamento crítico. GT 09 – ANPEd., 35^a. Reunião anual da ANPEd, 2012.

MUELLER, Rafael Rodrigo. **Do ‘traiving within industry’ (twi) para os ‘quatro pilares’ Dellors**: a relação histórica entre as tecnologias gerenciais e a educação. GT 09 – ANPEd., 35^a. Reunião anual da ANPEd, 2012.

NILO, Tiago. **Um estudo da crítica arendtiana ao conceito de trabalho de Karl Marx** - Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação. In: FRIGOTTO, Galdêncio [et al.]. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 6. ed. - São Paulo: Cortez, 2012. p. 39 – 58.

NUNES, Terezinha de S. Ferraz. **Educação Profissional à luz do modelo de competências**: sob o olhar docente. GT 09 – ANPEd. 30^a. Reunião anual da ANPEd. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 69 – 100.

OLIVEIRA, João Ferreira. A função social da educação e da escola: tensões, desafios e perspectivas. In: OLIVEIRA, Dalila; Andrade. FERREIRA, Eliza Bartolozzi. (Org.) **Crise da Escola e Políticas Educativas**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 237 – 270.

PAULA, Douglas Ferreira de. **A união do ensino com o trabalho produtivo: a educação em Marx e Engels** - Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: s.n., 2007.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo. In: FERRETI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. **Trabalho, formação e currículo**. São Paulo: Xamã, 1999. p. 101 – 120.

_____. **Educação como exercício de poder**: crítica ao senso comum de educação. São Paulo: Cortez, 2008.

PEIXOTO, Madalena Guasco. **A condição política na pós-modernidade**: a questão da democracia. São Paulo: EDUC, 2004.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Escola “sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro. UERJ, LPP, 2017.

PENEIREIRO, Fabiana Mongeli. **Educação na contemporaneidade**: nutrindo-se com experiência da Escola da Floresta, Acre, Brasil. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PETITAT, André. **Produção da Escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente; trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

QUEIROZ, Antônio Carlos. O que os EUA querem com a Lei de Patentes. **Revista Princípios**. São Paulo, edição 30, ago., set., out. p. 10 - 13, 1993. Disponível em: <<http://www.revistaprincipios.com.br/artigos/30/cat/1860/o-que-os-eua-querem-com-a-lei-de-patentes-.html>> Acesso em: 10 set. 2017.

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

SALERNO, Mário Sérgio. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In FERRETI, Celso J.[et al.]. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate disciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 54 – 76.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. Saberes escolares e o mundo do trabalho. In FERRETI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. **Trabalho, formação e currículo**. São Paulo: Xamã, 1999. p. 63 – 74.

SARDELLA, Antônio. **Química**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 3 ed. São Paulo. Autores Associados, 1992.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 11 ed. Campinas: Autores Associados, 1993. (Coleção educação contemporânea).

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 3 ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

_____. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, v. 12, nº 34, jan./abr. 2007.

_____. **Interloquções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação.** Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

_____. Mesa-Redonda Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: mediações. **2º congresso Internacional sobre a teoria Histórico-Cultural e 13ª jornada do Núcleo de ensino de Marília.** Exposição em 14 de agosto de 2014.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Milton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmica do nosso tempo). Cap. 1, p. 13 – 35.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** Campinas: Autores Associados, 1994.

SILVA, Tomas Tadeu. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomas Tadeu. (Org.) **Escola S. A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília – DF, CNTE, 1996. p. 167 – 188.

SILVA, Silvio Simione. Tempos da violência, espaço da resistência. In: PAULA, Elder Andrade de. & SILVA, Silvio Simione. **Trajetórias da Luta Camponesa na Amazônia – Acreana.** Rio Branco. EDUFAC, 2006. p. 141 – 181.

_____. **Resistência camponesa e desenvolvimento agrário: uma análise a partir da realidade da amazônico-acreana.** Rio Branco, EDUFAC, 2011.

SMITH, Adam. **A economia clássica.** Textos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. **Trabalho, práxis e o programa marxiano de educação.** GT 09 – ANPEd., 31ª Reunião anual da ANPEd, 2008.

SOUZA, Marcelo Nogueira de. **Condições de trabalho e remuneração docente**: o caso do professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná Dissertação (mestrado) –Setor de Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

TAYLOR, Frederik W. **Princípios da administração científica**. São Paulo, Atlas, 1970.

THERBORN, Göran. A crise e o futuro do capitalismo. In: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 39 – 61.

TONI, Dilermando. O controle mundial do câmbio, questão essencial para os EUA enfrentarem a crise. In: BARROSO, Aloísio Sérgio; SOUZA, Renildo (Org.). **A grande crise capitalista global 2007 – 2013**: gênese, conexões e tendências. São Paulo: Anita Garibaldi: Fundação Maurício, 2013. p. 249 – 263.

UNESCO. Educação um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; Org. Michael Cole ... [et al.]; tradução: José Cipolla Neto. Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WILLIAMSON, John. Depois do consenso de Wasington: Uma agenda para a Reforma Econômica na América Latina. In: **Palestra à Fundação Armando Alvares Peteadó** – FAAP, 1, 2003. São Paulo, Anais. São Paulo: FAAP, 2003. p. 1-10. Disponível em: <https://piie.com/publications/papers/williamson0803.pdf>. Acesso em: 10 de nov. de 2017.

ANEXOS

Roteiro de entrevistas**Nome do Professor:**.....**Formação:**.....**1- Você trabalha em outro local além da Rede Estadual?**

- Não
- Sim, na rede municipal
- Sim, na rede Municipal, estando à disposição da rede estadual
- Sim, em escolas privadas (particulares)
- Sim, em outra atividade

Justificar: _____
_____**2- Quando se deu a sua contratação:** _____

- Concursado para o Cargo de professor
- Foi contratado antes da Constituição de 1988, não se submetendo a Concurso Público

Na sua opinião, o seu trabalho é essencialmente de natureza:

- Administrativa
- Política
- Pedagógica
- político - pedagógica

3- Quantos anos você exerce à docência na Rede Pública Acreana?

- Entre dois e cinco anos
- Entre cinco e dez anos
- Mais de vinte anos
- Aposentada

4- Quanto tempo você dedica ao seu trabalho na escola diariamente?

5- Você costuma levar trabalho para fazer em casa?

- Sempre
- Na maioria das vezes
- as vezes
- Nunca

6- Em que período do ano isso ocorre com mais frequência?

- Início do ano
- Início de cada bimestre
- Período das avaliações bimestrais
- Período das avaliações externas
- Final do ano

7- Você participa da elaboração da pauta de formação continuada oferecida na escola?

- Sempre
- Na maioria das vezes
- As vezes
- Nunca

8 – O que mais absorve seu tempo na escola? 9 Indique as alternativas numerando em ordem de prioridade)

- as atividades pedagógicas
- As relações de indisciplina dos alunos
- Os afazeres burocráticos –
- a relação com a comunidade – pais querendo saber sobre o desempenho escolar dos seus filhos
- As exigências da Secretaria Municipal de Educação
- As avaliações externas
- Estudos sobre conteúdo das disciplinas
-

Outras: _____

09 - Você é filiado a qual Sindicato?

SINTEAC

SINPLAC

Outro SINTAG Sindicato dos Técnicos Agrícolas

Nenhum

1. A partir de sua vivência e estudos como você define o trabalho em geral?
2. A partir dessa definição, que você acredita ser o trabalho, como ele está presente em sua prática como professor?
3. Que relação há entre o trabalho e a formação oferecida aos alunos dessa escola?
4. Na Missão da Escola expressa no PPP está dito “Promover a educação para o trabalho...”, na sua opinião o que isso quer dizer e como se traduz nas atividades docentes?
5. Fale-me do perfil do egresso da Escola da Floresta, quais os pontos fortes de sua formação e quais os fracos?

REGISTROS FOTOGRÁFICOS



Foto: Douglas Azevedo

A CAMINHO DO CEPT-ROBERVAL CARDOSO



Foto: Douglas Azevedo

O PESQUISADOR NA ENTRADA DO CEPT – ROBERVAL CARDEOSO



Foto: Douglas Azevedo

VISTA PANORÂMICA DA ENTRADA DO CEPT-ROBERVAL CARDOSO



Foto: Douglas Azevedo

VISTA PANORÂMICA DA ENTRADA DO CEPT-ROBERVAL CARDOSO



Foto: Douglas Azevedo

IDENTIFICAÇÃO DA SALA DOS PROFESSORES



Foto: Douglas Azevedo

ASPECTO DA SALA DOS PROFESSORES



Foto: Douglas Azevedo

ASPECTO DO LABORATÓRIO DE SEMENTES



Foto: Douglas Azevedo

ASPECTO DO LABORATÓRIO DE SEMENTES



Foto: Douglas Azevedo

MEDIÇÃO DE PERÍMETRO DA ÁREA

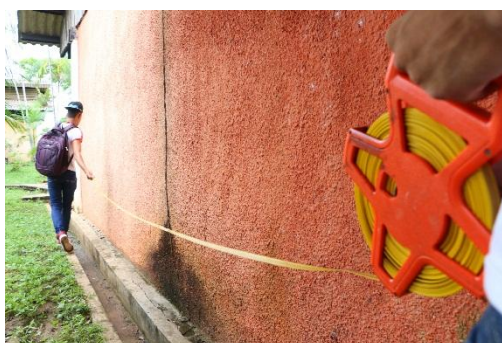


Foto: Douglas Azevedo

MEDIÇÃO DE PERÍMETRO DA ÁREA



Foto: Douglas Azevedo

PREPARAÇÃO PARA APIÁRIO



Foto: Douglas Azevedo

ALUNOS E PROFESSORES A CAMINHO DO TRABALHO DE CAMPO



Foto: Douglas Azevedo

LABORATÓRIO DE INFORMATICA

Foto: Douglas Azevedo



ESTUDO EM GRUPO



Foto: Douglas Azevedo

COORDENAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Foto: Douglas Azevedo



Foto: Douglas Azevedo

ASPECTO DO PÁTIO INTERNO



AULA NO AUDITÓRIO COM MULTIPLAS PROFESSORAS



Foto: Douglas Azevedo

FUNCIONÁRIOS PREPARANDO O ALMOÇO

Foto: Douglas Azevedo



AULA PRÁTICA COMO FAZER DOCE DE LEITE

Foto: Douglas Azevedo



AULA PRÁTICA COMO FAZER DOCE DE LEITE



Foto: Douglas Azevedo

ASPECTO DO QUARTO DOS ALUNOS INTERNOS

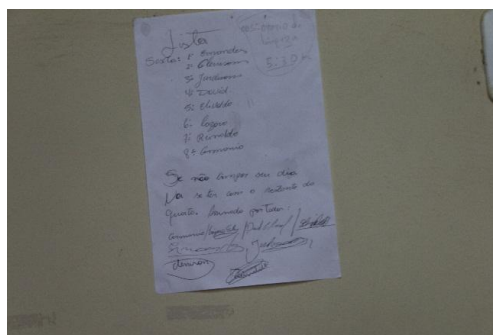


Foto: Douglas Azevedo

LISTA DE TAREFAS, ESCALA DE TRABALHO E COMBINADOS PARA A LIMPEZA DOS APOSENTOS



Foto: Douglas Azevedo

CONSTRUÇÃO DO MINI-AVIÁRIO



Foto: Douglas Azevedo

CONSTRUÇÃO DO MINI-AVIÁRIO

Foto: Douglas Azevedo



APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIO

Foto: Douglas Azevedo



APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIO



Foto: Douglas Azevedo

ASPECTO DO RESTAURANTE

Foto: Hildo Montysuma



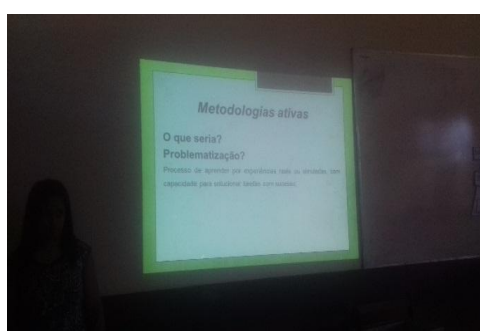
AULA SOBRE PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS



Foto: Douglas Azevedo

ASPECTO DO RESTAURANTE

Foto: Hildo Montysuma



AULA SOBRE PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS



Foto: Hildo Montysuma

AULA INAUGURAL, PROFESSORES RECEPCIONANDO OS NOVOS ALUNOS



Foto: Hildo Montysuma

AULA INAUGURAL, PROFESSORES RECEPCIONANDO OS NOVOS ALUNOS