



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

MARIA LEOMAR PEREIRA DE SOUSA

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: uma análise da escola Roseli Nunes
- Assentamento de Reforma Agrária – Cigra – Lagoa Grande do Maranhão – MA

AMARGOSA – BA

2023

MARIA LEOMAR PEREIRA DE SOUSA

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: uma análise da escola Roseli Nunes
- Assentamento de Reforma Agrária – Cigra – Lagoa Grande do Maranhão – MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo. Área de concentração: Educação do Campo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo.

AMARGOSA – BA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

S725t

Sousa, Maria Leomar Pereira de.

O Trabalho como princípio educativo: uma análise da Escola Roseli Nunes, assentamento de reforma agrária, Cigra, Lagoa Grande do Maranhão, MA. / Maria Leomar Pereira de Sousa. – Amargosa, BA, 2023.
100 fls.; il. color.

Orientadora: Prof. Dr. Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2023.

Bibliografia: p. 96 - 99.
Inclui Apêndice.

1. Educação do Campo. 2. Educação. 3. Práticas de ensino. I. Bogo, Maria Nalva Rodrigues de Araújo. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

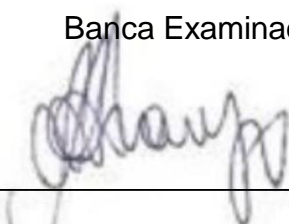
Nome: Maria Leomar Pereira de Sousa

Título: O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: uma análise da escola Roseli Nunes - Assentamento de Reforma Agrária – Cigra – Lagoa Grande do Maranhão – MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Aprovado em: 28/03/2023

Banca Examinadora



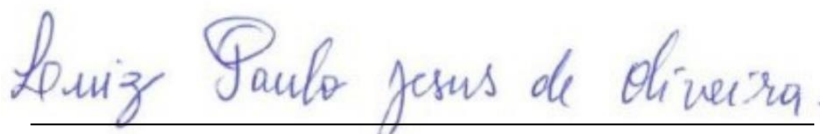
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo

Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof.^a Dr.^a Janeide Bispo dos Santos

Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof. Dr. Luis Paulo Jesus de Oliveira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia –

UFRB

DEDICATÓRIA

Ao Movimento Sem Terra pela luta constante por terra, pão e arte; aos educadores e educadoras do campo pelo esforço e pela dedicação na materialização da educação do campo; e à minha filha Frida pela motivação diária na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força e pela saúde que me possibilitaram esta importante conquista na minha vida. Agradeço à minha família — meu companheiro Dailton pelo amor, dedicação na vivência, e nossa filha Frida, que é uma benção em nossas vidas; ao meu pai (*in memoriam*), camponês, sindicalista, lutador das causas sociais; à minha mãe, matriarca da família, que a assume com dedicação, autonomia e amor; ao meu irmão Antônio (*in memoriam*), primogênito, que perdemos durante o processo deste mestrado, e era uma referência para nós; à minha irmã Meire, solidária e fraterna comigo, fundamental nesta etapa da minha vida; e aos demais irmãos, Acelino, Antoniel, Aldo, Francisco, Adeilson, Jocineide e Leudimar, por compartilharmos os momentos importantes na construção na nossa família.

Agradeço aos meus professores pelas experiências compartilhadas, importantes na construção de novos conhecimentos — em especial, à minha orientadora, professora Nalva Bogo, pela compreensão, contribuição, compromisso e disponibilidade que foram fundamentais na sistematização desta pesquisa —, e à nossa turma de mestrado, que possibilitou a vivência de experiências de várias partes do Brasil. Mesmo passando pelos tempos mais difíceis da nossa vida (que foi a pandemia), tiramos lições importantes, como o carinho, o afeto as pessoas, a vivência coletiva e principalmente a luta na garantia da vida.

Agradeço aos(às) educandos(as) pelas aprendizagens diárias, me formando um ser humano melhor; aos educadores e às educadoras da nossa escola pela luta diária na materialização da Educação do Campo; à Coordenação Política e Pedagógica- CPP, composta por Francisco, Edinalva, Irisvaldo, Railene, Ramon, Adriana, Denilson e Kaedna, pelo trabalho coletivo, assumindo tarefas importantes que me propiciaram esta produção pela dedicação e pelo compromisso na garantia da vivência da experiência da escola; ao MST na luta pela organização dos camponeses em busca de direitos fundamentais para emancipação humana; aos companheiros de luta e de vida, Erick, pela disponibilidade e ajuda no desenvolvimento deste trabalho, Lenilde, pela atenção, orientação e afeto, e Cristiane e Iranilda, pela ajuda, carinho, amizade e compreensão. Enfim, agradeço a todos(as) que fazem parte da minha vida e desta conquista pelo companheirismo e pela amizade fundamentais.

“Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o trabalho como princípio educativo na formação dos(as) educandos(as) da Escola Roseli Nunes, situada no assentamento de reforma agrária Cigra – Lagoa Grande do Maranhão (MA). Busca-se saber em que medida as práticas pedagógicas da escola, realizadas por meio do trabalho, estão numa concepção ontocriativa e tem uma perspectiva de emancipação humana. A questão norteadora da pesquisa foi “quais as contribuições do trabalho como princípio educativo na formação dos estudantes?”. Para fundamentar este estudo, buscamos os seguintes autores: Pistrak (2015), Shulgin (2013), Krupskaya (2017), Kuenzer (2011), Caldart (2010), Saviani (2008), Frigotto (2012), Ciavatta (2012), Morissawa (2001), Marx e Engels (2020), dentre outros que fazem uma reflexão do trabalho como princípio educativo na Educação do Campo e do MST. Trata-se de uma pesquisa documental, acrescida com levantamento de dados em campo — realizado através de observação participativa, entrevistas com estudantes, questionários abertos e fechados, além de análises de documentos que fundamentam a prática pedagógica da escola. Os resultados encontrados evidenciam a luta e o trabalho coletivo como gênese do processo de construção da escola; o trabalho como princípio educativo ocupa espaço importante na formação dos estudantes e é um dos princípios norteadores no PPP e de toda prática pedagógica. Por se tratar de uma escola pública no seio de um Estado burguês, constatou-se, em termos de currículo, metodologia, formação e princípios norteadores, alguns limites e desafios na realização do trabalho como princípio educativo. Dentre eles, se destacam: as dificuldades de compreensão por parte de alguns estudantes, famílias e educadores; a falta de uma reflexão profunda do estudo do princípio por parte dos sujeitos envolvidos no processo, principalmente os educadores; além da necessidade de continuidade ao processo de luta e resistência na práxis da educação do campo, norteado nos princípios da pedagogia do MST — a pressão ao Estado enquanto executor das políticas públicas para os povos que vivem, trabalham e estudam no campo.

Palavras-chave: Trabalho como princípio educativo, Educação do Campo, CEC Roseli Nunes.

ABSTRACT

This research aims to investigate the work as an educational principle in the formation of students of the Roseli Nunes School located in the agrarian reform settlement named Cigra – Lagoa Grande do Maranhão (MA). It seeks to know to what extent the pedagogical practices of the school carried out through work, are in an ontocreative conception and have a perspective of human emancipation. The guiding question of the research is “what are the contributions of work as an educational principle in the formation of students?”. To substantiate this study, we seek the following authors: Pistrak (2015), Shulgin (2013), Krupskaya (2017), Kuenzer (2011), Caldart (2010), Saviani (2008), Frigotto (2012), Ciavatta (2012), Morissawa (2001), Marx and Engels (2020) among others who reflect on work as an educational principle in Rural Education and the MST. This is an augmented documentary research with data collection in the field, carried out through participatory observation, interviews with students, open and closed questionnaires in addition to the analysis of documents that underlie the pedagogical practice of the school. The results found show the struggle and collective work as the genesis of the process of building the school; work as an educational principle occupies important space in the formation of students and is one of the guiding principles in the PPP and all pedagogical practice. It is a public school within the bourgeois State, so in terms of curriculum, methodology, training and guiding principles it was found some limits and challenges in carrying out the work as an educational principle. Among them, are highlighted: the difficulties of understanding on the part of some students, families and educators; a lack of a deep reflection of the study of this principle by the subjects involved in the process, especially the educators; the need to continue the process of struggle and resistance in the praxis of rural education, guided by the principles of MST pedagogy — the pressure on the State as executor of public policies for the peoples who live, work and study in the field.

Keywords: Work as an educational principle, Rural Education, CEC Roseli Nunes.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 — Divisão da carga horária por núcleo | 61 |
|--|----|

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 — Organização da carga horária da Escola Roseli Nunes | 56 |
| Tabela 2 — Carga horária de implantação do NEM..... | 63 |
| Tabela 3 — Matriz da Educação do Campo..... | 64 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 — Foto da área do CEC Roseli Nunes | 68 |
| Figura 2 — Sala de aula | 71 |
| Figura 3 — Trabalho na horta..... | 82 |
| Figura 4 — Exemplo de mística..... | 84 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 — Municípios de abrangência da Escola | 69 |
| Gráfico 2 — Localização geográfica dos educandos | 70 |
| Gráfico 3 — Atividades desenvolvidas pelas famílias..... | 75 |
| Gráfico 4 — Tempo dedicado ao trabalho com a família | 78 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|--|
| ANDES | Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CEB | Câmara da Educação Básica |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CEFFA | Centros Familiares de Formação por Alternância |
| DCTMA | Diretrizes Curriculares do Território Maranhense |
| CFRs | Casas Familiares Rurais |
| CFTA | Conselho Federal dos Técnicos Agrícolas |
| CIGRA | Companhia Industrial Agropastoril do Vale do Grajaú |
| CNA | Confederação Nacional de Agricultura |
| CNBB | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNTE | Confederação dos Trabalhadores da Educação |
| CONED | Congresso Nacional de Educação |
| CPP | Coordenação Político-Pedagógica |
| CREA | Conselho Regional de Engenharia e Agronomia |
| CPT | Comissão Pastoral da Terra |
| EFAs | Escolas Famílias Agrícolas |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EMIEP | Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária |
| ENERA | Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária |
| IBGE | Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| INCRA | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária |
| ITERRA | Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária |
| GT | Grupo de trabalho |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |

| | |
|------------|--|
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| NB | Núcleo de Base |
| NEM | Novo Ensino médio |
| ONGs | Organizações não Governamentais |
| PCNEM | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| PROCAMPO | Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo |
| PRONACAMPO | Programa Nacional de Educação do Campo |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| PRONERA | Programa Nacional Educação nas áreas de Reforma agrária |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| SAGEA | Secretária Adjunta de Gestão da Rede de Ensino e da Aprendizagem |
| SEDUC | Secretaria Estadual de Educação |
| SENAR | Serviço Nacional de Aprendizagem Rural |
| SUPEC | Supervisão de Educação do Campo |
| SUPEMOD | Supervisão de modalidade |
| TCC | Trabalho de Conclusão do Curso |
| UFMA | Universidade Federal do Maranhão |
| ULTAB | União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 9 |
| 1.1 Contextualização da temática da pesquisa | 10 |
| 1.2 Referencial metodológico e metodologia | 13 |
| 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA: conceito de trabalho em Karl Marx | 17 |
| 2.1 Trabalho e educação | 20 |
| 2.2 O trabalho como princípio educativo | 24 |
| 2.3 Educação do campo e trabalho como princípio educativo | 27 |
| 2.4 Trabalho e educação no MST | 31 |
| 3 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO CEC ROSELI NUNES | 37 |
| 3.1 Ensino médio integrado à educação profissionalizante: conceito e marco regulatório..... | 37 |
| 3.1.1 | En |
| sino Médio e Educação Profissional a partir da LDB n.º 9.394/1996..... | 41 |
| 3.2 Contexto histórico do CEC Roseli Nunes | 48 |
| 3.3 Concepção de ensino médio integrado e trabalho no Projeto Político- Pedagógico do CEC Roseli Nunes | 50 |
| 3.4 A materialidade do Ensino Médio Integrado à Educação Profissionalizante na escola Roseli Nunes | 57 |
| 4 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO DOS EDUCANDOS E EDUCANDAS DA ESCOLA ROSELI NUNES: avanços e desafios da práxis educativa | 67 |
| 4.1 A materialidade do trabalho como princípio educativo no CEC Roseli Nunes | 68 |
| 4.1.1 | Co |
| ntextualização da pesquisa e dos sujeitos | 68 |
| 4.1.2 | Co |
| ncepção e importância do trabalho dos entrevistados | 71 |
| 4.1.3 | A |
| práxis do trabalho como princípio educativo na formação dos educandos e educandas no CEC Roseli Nunes | 76 |
| 4.2 Avanços e desafios da práxis educativa | 85 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 91 |
| REFERÊNCIAS | 96 |
| APÊNDICES | 100 |

1 INTRODUÇÃO

Sou filha do campo e passei parte da minha infância na comunidade Sumaúma (município de Lagoa Grande do Maranhão), e foi nesse período que se iniciou a luta pela terra no local. Na minha adolescência, fui morar no assentamento de Reforma Agrária Cigra, onde sou assentada atualmente.

Ingressei aos 16 anos no Curso de Magistério, pelo Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária – PRONERA, em 2002. Esse curso foi realizado através da parceria entre o Movimento Sem Terra, Universidade Federal do Maranhão, Colégio Universitário e INCRA. O conclui em 2005, tendo a defesa do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) o tema “Resgate histórico da luta pela terra” realizado no Projeto de Assentamento Cigra – Lagoa Grande do Maranhão (MA).

Esse curso assumiu caráter de suma importância na minha vida, pois demarcou minha inserção na luta pela terra, pela reforma agrária e justiça social e, de forma destacada, no movimento pela Educação do Campo no Maranhão. Foi um momento de aproximação com os princípios da Educação do Campo, de descoberta dos determinantes das condições do povo camponês. Tal descoberta culminou com a articulação da teoria para compreensão da realidade e do povo Sem Terra. Em 2003, tive meu primeiro contato com a sala de aula e iniciei como professora de alfabetização de EJA pelo PRONERA.

Com a clareza própria de uma militante, a luta na minha vida assume duas dimensões: a luta pela terra, Reforma Agrária, e pela Educação do Campo. Nessa perspectiva, integrei uma brigada de militantes para uma jornada de trabalho de base no assentamento, articulando as comunidades, organizando as famílias, as associações, as mulheres e a juventude.

Continuei meus estudos na educação do campo, fiz o curso Pedagogia da Terra – 2010 a 2015, pelo PRONERA, através da parceria UFMA/MST/INCRA. A defesa da monografia teve como tema a Política de Ensino Médio da Reforma Agrária: a experiência da Escola Roseli Nunes, assentamento Cigra – Lagoa Grande do Maranhão (SOUSA, 2015). Em seguida, fiz o Curso de Especialização em Educação do Campo – UFMA, campus Bacabal, com defesa da monografia “Concepções e Práticas do Ensino Médio Integrado: a experiência da escola Roseli Nunes assentamento Cigra, Lagoa Grande do Maranhão” (Sousa, 2017).

Na prática cotidiana, como integrante do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, desenvolvo um trabalho de acompanhamento às escolas e de organização das famílias para a luta pela terra, reforma agrária e educação. Um exemplo mais concreto dessa ação é o Centro de Educação do Campo Roseli Nunes: ele tem o início de sua história com a implantação da turma de Saberes da Terra em 2006, a partir da reivindicação dos assentados, tendo em vista que não havia oferta do 6º ao 9º ano do ensino fundamental no assentamento Cigra. A luta prosseguiu, e, em 2008, conseguiu-se a construção do prédio.

Em 2009, funcionou a primeira turma do Ensino Médio Integrado À Educação Profissional – Curso Técnico em Agropecuária, com término em 2011. Em 2012, iniciou-se a segunda turma e, em 2013, a terceira. Assim, já foram formadas nove turmas, e atualmente a escola funciona com quatro, somando 96 alunos: duas turmas no 1º ano, uma no 2º e uma no 3ª do EMIEP – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, com o Curso Técnico em Agropecuária.

O Centro de Educação do Campo – CEC Roseli Nunes funciona com a pedagogia da alternância. Atende jovens de várias comunidades e assentamentos de reforma agrária, dos municípios de Lagoa grande do Maranhão, Itaipava do Grajaú, São Roberto e Arame. Toda a condução político-pedagógica dessa escola é calcada nos princípios da Educação do Campo, na Pedagogia do Movimento Sem Terra.

Sou assentada da reforma agrária, militante do MST, e tenho dedicado minha vida à construção de uma escola do campo, de acordo com os princípios da educação do campo, e acreditando que, através da educação e da luta, é possível fazer a transformação da sociedade — pois, como já dizia Florestan Fernandes, “feita a revolução nas escolas, o povo a fará nas ruas”.

1.1 Contextualização da temática da pesquisa

Historicamente a educação vem sendo usada como instrumento de dominação pela burguesia, justificando as formas de desigualdade existentes no âmbito social. No entanto, as contradições existentes nessa sociedade possibilitam à classe trabalhadora buscar formas de inserção no sistema educacional e conceber

uma educação libertadora, que torne viável a superação do modelo vigente e a construção de uma nova configuração socioeducacional.

É nesse contexto que trazemos a concepção de trabalho como princípio educativo na educação e principalmente no ensino médio integrado à educação como forma de articulação entre ambas. Compreendemos que “o trabalho é a categoria ontocriativa da vida humana, e o conhecimento, a ciência, a técnica e a tecnologia são mediações produzidas pelo trabalho na relação entre os seres humanos e os meios de vida” (Frigotto, 2006, p. 10).

O trabalho, no sentido amplo da vida, é entendido como uma atividade humana criativa, respeitando as especificidades (campo e cidade) e as relações sociais estabelecidas. A politécnica que visa a formação humana, com base nos modernos processos de trabalho, que aponte para uma reapropriação do domínio do trabalho, somente é possível a partir das transformações tecnológicas, na contramão do trabalho alienado. Como afirma Freitas (2010), no texto *Escola Única para o Trabalho: explorando os caminhos de sua construção*:

(...) Ter o trabalho princípio educativo é mais do que ligar trabalho com bens de serviços. Tomar o trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida (atividade humanidade) como princípio educativo. Vida que é luta, que implica as contradições. Aqui é preciso que evitemos o entendimento de trabalho resume a politécnica. Essa face educativa em sua relação com uma instituição social específica, mas é apenas uma delas no amplo leito da vida (Freitas, 2010, p. 158).

A realidade atual nos faz refletir sobre o tipo de escola que queremos quando educamos. Se é uma escola para reforçar a ordem excludente do capitalismo, que discrimina, fragmenta os sujeitos e nega direitos, ou uma escola para construir uma sociedade que inclua, que reconheça a diversidade social e cultural, que valorize os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, que seja justa e igualitária.

Nesse processo, a escola cumpre um papel importante no que diz respeito à dimensão da formação: se será para formação de mão de obra e trabalho alienado para reforçar o sistema existente ou para contribuir para transformação social na contramão desse trabalho alienado, utilizando o trabalho como princípio educativo. Assim como na Revolução Russa, Pistrak (2015, p. 29) destaca: “a escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de regime social e, se determinado e se não fosse capaz disso, teria sido eliminado como corpo estranho inútil”.

Desse modo, a escolha do tema *O trabalho como princípio educativo nas práticas pedagógicas da Escola do Campo Roseli Nunes*, na qual o trabalho perpassa todas as atividades desenvolvidas tanto no campo pedagógico como campo produtivo, tem o intuito de contribuir com a sistematização da experiência desenvolvida na escola e de aprofundar a base teórica dessa temática, destacando qual a sua contribuição na formação dos sujeitos envolvidos no processo, e assim fazer uma reflexão do trabalho socialmente necessário e do trabalho alienado.

O CEC Roseli Nunes faz parte da rede estadual. É a única escola pública do campo no município e nas áreas de reforma agrária a ofertar o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional com o Curso Técnico em Agropecuária. Além disso, é uma escola norteada pela concepção da Educação do Campo e pelos princípios pedagógicos e filosóficos do MST, funcionando com a metodologia da pedagogia da alternância, e tendo o trabalho como princípio pedagógico.

Desse modo, para essa proposta de pesquisa em educação do campo, se faz necessário que eu possa ter maior aprofundamento da base teórica que fundamenta o trabalho como princípio educativo, a fim de contribuir para a sistematização da experiência na Escola Roseli Nunes. Assim, delimita-se a seguinte questão para a pesquisa: **Quais as contribuições do trabalho como princípio educativo na formação dos estudantes?**

A partir dessa questão, foram definidos os objetivos da pesquisa, tendo como objetivo geral: analisar a importância do trabalho como princípio educativo, na formação dos sujeitos na escola do campo Roseli Nunes, assentamento Cigra, Lagoa Grande do Maranhão (MA); e, como os objetivos específicos: 01 – aprofundar o estudo do trabalho como princípio educativo; 02 – contextualizar o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; e 03 – analisar a materialidade do trabalho como princípio educativo na escola Roseli Nunes.

Nessa perspectiva, consideramos relevante a pesquisa para compreender a concepção que norteia as práticas pedagógicas da escola do campo Roseli Nunes (tendo como esse elemento norteador o trabalho como princípio educativo). Além disso, contribui ao refletir sobre a política de Ensino Médio, que vigora na realidade atual, e sobre o papel do Estado na garantia dessa política pública no campo. Fora isso, este trabalho colabora na sistematização da experiência dessa escola ao analisar a importância do trabalho como princípio educativo no processo formação dos sujeitos envolvidos e a sua importância para Educação do Campo.

1.2 Referencial metodológico e metodologia

A pesquisa é um processo que permite construir conhecimento, questionar o que existe, e depois refletir, analisar e abandonar algumas argumentações, substituindo-as por novas, mais fortemente garantidas. A pesquisa nos possibilita produzir ciência. Ressaltamos que ela é essencial para construção e reconstrução do conhecimento científico e da realidade; é avaliada pela sua qualidade política e formal, importante na sua elaboração — a “qualidade política refere-se fundamentalmente aos conteúdos, aos fins e à substância do trabalho científico. Já a qualidade formal diz respeito aos meios e formas usados na produção do trabalho” (Demo, 1991, p. 4).

No processo de pesquisa, o papel do sujeito é ativo. Na compreensão da essência do objeto da pesquisa, o pesquisador precisa analisar o objeto, seus detalhes e formas, e compreender o processo de desenvolvimento, suas dimensões sociais, políticas e científicas.

Segundo Netto (2011, p. 25):

(...) Para Marx, o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como processo) o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa.

No processo de desenvolvimento da pesquisa, é necessário ter referencial metodológico que dê conta, um norte para resolução da problemática da pesquisa em sua totalidade concreta. O materialismo histórico-dialético nos permite essa compreensão, e provoca para as mudanças necessárias na sociedade, visando a uma justa e igualitária.

Nesse sentido, a pesquisa tem como norteador o materialismo histórico-dialético, considerando que nos permite o desvelamento da realidade em sua totalidade, levando em consideração sua historicidade e as contradições que compõem o movimento do real.

Criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), o materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades

humanas. Conceitualmente, o termo “materialismo” diz respeito à condição material da existência humana; o termo “histórico” parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos; e o termo “dialético” tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história. A dialética sob o prisma do materialismo histórico parte do conceito fundamental de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos (Benitiz, 2014, p. 6).

Ademais, foi desenvolvida pesquisa bibliográfica a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, físicos ou digitais. Assim, essa pesquisa foi realizada a partir revisões bibliográficas com diversos autores acerca do tema pesquisado, como Pistrak (2015), Shulgin (2013), Krupskaya (2017), Kuenzer (2011), Caldart (2010), Saviani (2008), Frigotto (2012), Ciavatta (2012), Marx e Engels (2020). Além de outros que fazem uma reflexão do trabalho como princípio educativo, como a política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, a Educação do Campo e do MST, a fim de compreender melhor essas categorias.

A pesquisa documental foi realizada através de documentos legais, como o PCNEM, a LDB, a Constituição Federal, as diretrizes curriculares, o Projeto Político-Pedagógico da escola, entre outros. Ou seja, busca-se perceber como se concebe a política de ensino médio e da educação do campo a partir dos documentos oficiais que orientam a sua execução.

Igualmente à análise e leitura de documentos oficiais, foram feitos estudos acerca da concepção de Educação do Campo, que rege as ações dos movimentos sociais que lutam por uma outra concepção de educação para as populações camponesas — em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Adicionalmente, foram realizadas análises de documentos da escola Roseli Nunes, que evidenciam a construção de uma perspectiva de educação em nível médio, voltada para as populações do campo.

Houve também observação participativa sobre o funcionamento da escola, entrevistas com questionários abertos e fechados sobre a percepção dos sujeitos envolvidos nesse processo, procedimentos que foram de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa. Além das observações participativas, foram utilizadas pesquisas de campo, através de entrevistas com questionários fechados no *Google Forms* (disponibilizado a todos os(as) educandos(as) e respondido por

87, entre 15 a 21 anos), e abertos, com 10 educandos(as), entre 16 a 19 anos — como critério de escolha, selecionamos a questão geográfica, turmas e gênero, de modo que tivéssemos todos as especificidades atendidas, na tentativa que a pesquisa pudesse refletir a realidade pesquisada. Os entrevistados são compostos de 64% de público masculino e 24% de feminino; por ser uma escola em que os alunos passam uma parte do semestre morando nela, os pais e mães têm receio de colocar suas filhas, o que evidencia o regime machista que vigora na região: a ideia de que o lugar de mulher é em casa, se preparando para arrumar um bom casamento.

Os nomes dos entrevistados que têm entrevistas citadas na pesquisa são codinomes; foram substituídos por nomes de algumas turmas que se formaram na escola, como: Oziel Alves (2013 a 2015), Che Guevara (2015 a 2017), Sepé Tiarajú (2016 a 2018), Cora Coralina (2017 e 2019), Rosa Luxemburgo (2018 a 2020), Mariele Franco (2019 a 2021) e Paulo Freire (2020 a 2022). É importante ressaltar que já foram 10 turmas formadas na escola até 2022, e que todos os nomes são escolhidos no processo formativo no segundo ano do curso: após vários debates, análises e reflexões, as salas escolhem o nome que as representam em um “batismo das turmas”, um evento simbólico organizado pelo coletivo da escola.

Os instrumentos e as técnicas de pesquisa utilizados são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação etc. Esses instrumentos e técnicas são meios dos quais se vale o pesquisador para “apoderar-se da matéria”, mas não devem ser identificados com o método: instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem), em escalas variadas e diferentes (Netto, 2011, p. 26).

Esses instrumentos são essenciais na construção e no resultando da pesquisa; por isso, escolhemos os que irão contribuir no seu desenvolvimento. Um exemplo de instrumento escolhido é a entrevista semiestruturada, que consiste no diálogo e no contato direto entre o pesquisador e a pessoa que participa como respondente do estudo. E a observação participante, por estar inserida no processo de construção da pesquisa, essencial no desenvolvimento da pesquisa.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA: conceito de trabalho em Karl Marx

trabalho se constitui como uma das atividades em que o ser humano emprega sua força de trabalho e produz os meios para sua existência — é o que o diferencia das demais espécies. Na história, o trabalho foi o grande responsável pela transformação do ser humano; através dele, foram se criando as formas de existência e de relações com a natureza.

O trabalho, segundo Engels (1999, p. 1), é “a condição fundamental de toda a vida humana, e em tão elevado grau que em certo sentido, se pode dizer: foi o trabalho que criou o próprio homem”. Nesse processo, o ser humano consegue posição de bípede, ereta e com as mãos livres para a realização de novas atividades na satisfação de suas necessidades, sendo capaz de produzir instrumentos de trabalho que facilitassem seu cotidiano.

Assim, ao longo da história, o trabalho vai transformando o ser humano, reorganizando suas atividades no processo de transformação biológico. O homem começa a aprimorar os órgãos que realizam necessidades e melhorar o social nas relações estabelecidas, passando a viver em grupos e evoluir a fala — é um exemplo que podemos citar no processo de comunicação até chegar às formas modernas que temos na atualidade. O órgão responsável pela fala e emissão de sons é a laringe, “[...] e os órgãos da boca foram, pouco a pouco, aprendendo a pronunciar sons articulados” (Engels, 1999, p. 3).

O desenvolvimento da linguagem articulada e o uso das mãos na criação de ferramentas são também fruto do trabalho realizado pelo ser humano. Assim foi se aprimorando a linguagem quando organizaram um conjunto de símbolos e representação gráficas. A linguagem e o trabalho foram progredindo, bem como o cérebro, os órgãos dos sentidos (como a visão e a audição); essa evolução acelerou através da capacidade de abstração e de raciocínio recebida pelos sentidos que influenciam o trabalho e a linguagem em seu contínuo aperfeiçoamento. Assim, Engels (1999) analisa que o ser humano se diferencia do macaco, e surge um novo elemento nesse processo evolutivo e inacabado: a sociedade.

O trabalho começa com a fabricação de ferramentas. [...] são instrumentos de caça e de pesca, servindo, os primeiros, também de armas. mas a caça e a pesca pressupõem a passagem da alimentação exclusivamente vegetariana ao consumo simultâneo da carne: um novo passo no sentido da humanização (Engels, 1999, p. 4).

O trabalho é um dos elementos da transformação do ser humano, e através dele também é desenvolvida a linguagem. É um processo dialético, que permite também a modificação da natureza por meio do trabalho, buscando a satisfação das necessidades, e é que nos diferencia dos outros animais.

O texto de Engels (1999), *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, permite uma reflexão acerca da evolução de uma espécie de macacos — símios —, que, além de suas características físicas próximas a do ser humano, também se caracteriza pela forma de socialização entre seus membros: uma imagem primitiva do homem atual, desenvolvida ao longo da história e do processo dialético de relação entre a natureza e outras espécies, sob a perspectiva da categoria trabalho e as formas de interação no processo evolutivo. Mas, à medida que o processo dialético entre homem-trabalho-natureza se aprofundou, surgiam novas atividades, reafirmando trabalho como construção o ser humano:

À caça, a pesca, junta-se a agricultura, e a esta a fiação, a tecelagem, os trabalhos com metais, a navegação, a olaria. Ao lado do comércio e da indústria surgiram, finalmente, a arte e a ciência; as tribos transformaram-se em nações e em Estados; a política e o direito desenvolveram-se, e, a um mesmo tempo, o reflexo fantástico das coisas humanas: a religião (Engels, 1999, p. 6).

Nesse processo de evolução da espécie humana, o trabalho como relação entre o ser e a natureza permitiu que o indivíduo realizasse a produção de elementos indispensáveis à sua vida, mediante a transformação do elemento natural, que também transforma a si próprio. Como vimos, é via trabalho que o ser humano se diferencia dos outros animais, se construindo permitindo a produção de bens materiais essenciais à reprodução humana.

(...) pressuposto do trabalho numa forma que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações pertence exclusivamente o homem. Uma aranha executa operações complexas semelhantes ao de uma tecelão, e a abelha envergona mais de uma arquiteto humano com a construção do favo de sua colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é o que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se o resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação na forma da matéria natural. Realiza ao mesmo tempo na matéria natural seu objetivo que ele sabe que determina, como lei, a espécie e modo de sua atividade e qual tem que subordinar sua vontade (...) (Frigotto; Ciavatta; Caldart, 2020, p. 294).

Ao longo da história, a atividade trabalho foi passando por mudanças e divisões a partir da organização humana. Assim, evoluiu por diferentes modos de produção, tais como: primitivo, escravista e feudal; entretanto, é na sociedade capitalista que inaugura uma relação de compra e venda da força de trabalho.

Através do salário, o trabalho adquire o caráter de trabalho abstrato, tendo como objetivo central a produção de *mais-valia*.

O trabalho abstrato é precisamente isso: o processo social pelo qual o capital, em sua auto-valorização, desconsidera as diferenças ontológicas entre as diferentes práxis sociais reduzindo-as, todas, àquilo que, para ele, é essencial: as suas diferentes capacidades de produzir mais-valia (Lessa, 2008, p.7-8 *apud* Gois, 2015, p. 3).

No modo de produção capitalista, o trabalho ganha uma nova conotação da exploração e do lucro, tudo vira produto, inclusive a força de trabalho quando se transforma em salário. Assim, o ser humano não trabalha para se realizar, para efetivar-se como ser livre e criativo, mas para satisfazer os interesses do capital e as suas necessidades imediatas (comer, beber, agasalhar-se etc.). Isso porque a propriedade privada instituiu, historicamente, a separação entre trabalho e capital, isto é, entre os produtores e os produtos, entre a “essência subjetiva” da propriedade e a sua “essência objetiva”, o que origina todo o processo de perda-de-si do homem (Oliveira, 2010, p. 78).

Assim, foi o trabalho que permitiu a formação e a evolução da espécie humana. Seu desenvolvimento biológico e social foi construído através das ligações entre o ser humano, a natureza e as relações sociais, o que possibilita uma análise de que o ser humano não se desenvolveu só a partir do cérebro, como mostra a ótica idealista: houve um processo de formação material através do trabalho, na satisfação das necessidades e na criação de outras.

Quando chega a determinando estágio de produção e dependendo das relações, o trabalho vai ganhado conotações diferentes. Na sociedade capitalista, por exemplo: quanto mais o trabalhador produz, mais pobre é; quanto mais mercadoria produz, mais barata a mão de obra fica; o rico fica cada vez mais rico, e o pobre fica cada vez mais pobre. “Esse é o processo de estranhamento humano no trabalho apresentado por Marx, que ocorre 1) no produto do trabalho, 2) na própria atividade, 3) no ser genérico do homem e 4) na relação com os outros seres humanos” (Oliveira, 2020, p. 79).

O estranhamento do trabalhador com sua produção é o reflexo do estranhamento no próprio ato da produção, na divisão do trabalho que não permite o ser humano fazer parte da construção do todo, e sim de uma parte, simulando uma máquina, sem se ver no produto. “No estranhamento do objeto do trabalho resume-

se somente o estranhamento, a exteriorização na atividade do trabalho mesmo” (Marx, 2004, p. 82).

Ao mesmo tempo em que se torna um objeto estranho, faz o trabalhador alienar-se. O trabalhador não tem acesso aos bens que ele mesmo produz, não se vê no produto produzido com sua força de trabalho. O conceito de alienação do trabalho é um dos principais desenvolvidos por Karl Marx. No processo de uma linha de produção, o trabalhador faz apenas uma parte, causando o estranhamento completo ao produto e, por consequência, do valor agregado ao bem a partir de seu trabalho.

[...] o objeto (Gegenstand) que o trabalho produz, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (sachlich), é a objetivação (Vergegenständlichung) do trabalho. A efetivação (Verwirklichung) do trabalho é a sua efetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação (Entwirklichung) do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento (Entfremdung), como alienação (Entäusserung) (Marx, 2004, p. 80 *apud* Santos, 2015, p. 103).

A divisão do trabalho na sociedade, principalmente no modo de produção capitalista, retira do trabalho o caráter formativo, transformador, no qual o ser humano se constrói. Transforma-o em mercadoria, trabalho explorado, levando o trabalhador a uma condição desumana.

2.1 Trabalho e educação

A educação faz parte da existência humana; é através dela que o ser humano mantém relação com outros segmentos da sociedade, sendo um dos fatores que, como vimos, o diferencia dos outros animais — o trabalho e a educação fazem parte da existência humana. Enquanto o ser humano usa a força de trabalho para adaptar a natureza ao seu modo de vida, os demais animais também se adaptam a ela.

O ponto de partida da 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. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações (Saviani, 2007, p. 154).

Nesse sentido, a educação e o trabalho estão intrinsecamente ligados, mas, no estado capitalista, ambos ganham outra conotação, a lógica mercadológica, adquirindo outros valores para a sustentação e manutenção desse sistema. “O

trabalho que define a existência histórica dos homens. Através desta atividade, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano” (Saviani, 2003, p. 133).

Saviani (2007), ao analisar os modos de produções desenvolvidos no decorrer do processo histórico, mostra que, no início da sociedade, o ser humano vivia em comunhão, dividia toda a produção, cultivava coletivamente a terra, a natureza, produzia e se educava em comum; não havia divisões de classes e todos eram iguais e a educação se dá por todo o processo do trabalho.

Constituído como ser possuindo propriedades que lhe permitem trabalhar e educar. Pressupõe-se, portanto, uma definição de homem que indique em que ele consiste, isto é, sua característica essencial a partir da qual se possa explicar o trabalho e a educação como atributos do homem. E, nesse caso, fica aberta a possibilidade de que trabalho e educação sejam considerados atributos essenciais do homem, ou acidentais (Saviani, 2007, p. 153).

Enfatiza ainda Saviani (2007) que, na antiguidade, surge a apropriação da terra por parte de alguns homens. Nasce a divisão de classes, na qual uma classe não precisa trabalhar, se apropriando dos meios de trabalho e da força de trabalho da outra: quem não tinha a propriedade da terra era obrigada a vender sua força de trabalho e assim garantia a existência dessas classes. Assim como houve um processo de divisão da sociedade em classes sociais, e com ele também o processo de separação do trabalho e a educação (antes indissociáveis no modo de produção primitivo, onde a propriedade era coletiva e de uso comum), os homens tinham o trabalho como meio da produção da existência, apropriavam-se desse processo e educavam as futuras gerações. No entanto, com a divisão das classes e a propriedade privada, trabalho e educação foram dissociados e assim também a educação foi dividida: uma para os trabalhadores e outra para donos do meio de produção.

Essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (Saviani, 2007, p. 154).

O autor citado acima mostra que, na idade média, a maioria da sociedade vivia no campo, assim como na antiguidade, com modos de produção diferentes,

escravismo e feudalismo. Além disso, a escola era dual, a aristocracia e os feudos recebiam a educação intelectual, enquanto os escravos e servos aprendiam os trabalhos manuais e serviços. Essa inadequada separação entre o trabalho e a educação promove, historicamente, a ruptura da unidade primitiva entre os proprietários e os não proprietários, possibilitando os primeiros a não trabalhar e viver do trabalho do outro; promove ainda a terra como propriedade privada e principal atividade econômica.

Na Antiguidade, tanto grega como romana, ocorre a propriedade privada da terra: temos então a classe dos proprietários e a classe dos não proprietários. O fato de uma parte dos homens se apropriar privadamente da terra dá a eles a condição de poder sobreviver sem trabalhar. Com efeito, os não proprietários que trabalham a terra assumem o encargo de manter a si próprios e aos senhores. Nesse sentido, surge uma classe ociosa, ou seja, uma classe que não precisa trabalhar para viver: ela vive do trabalho alheio (Saviani, 1994, p. 2).

Saviani (1994) acrescenta ainda que o modo de produção capitalista é caracterizado pela comercialização, industrialização, exploração da mão de obra e do lucro. Nesse modo de produção capitalista, a cidade ganha uma nova dimensão, passa ter um movimento na produção com o processo de industrialização; a propriedade da terra perde espaço na produção e acumulação das riquezas. Outra diferença desse modo de produção dos demais é a possibilidade de os trabalhadores ascenderem socialmente, o que era inaceitável na antiguidade e idade média:

Nos últimos três séculos o trabalho esteve regulado pelas relações sociais capitalistas. Trata-se de um modo de produção social da existência humana que foi se estruturando, desde o século XI, em contraposição ao modo de produção feudal, e que se caracteriza pela emergência da acumulação de capital e, em seguida, mediante esta acumulação, pelo surgimento da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção (Frigotto, 2001, p. 75).

O modo de produção capitalista utiliza a educação como forma de manutenção do sistema dominante para o aumento da produção e da exploração da força de trabalho. Nessa sociedade, o trabalhador é “livre” para vender a sua força de trabalho, ganhando uma liberdade de escolha de explorá-la, rompendo assim o caráter servil da idade média. Essa ilusória liberdade do trabalhador no sistema capitalista o desprende de toda as formas de existência. Como mostra Saviani (1994, p. 4):

Considera-se o trabalhador como proprietário da força de trabalho e que vende essa força de trabalho mediante contrato celebrado com o capitalista. Isto rompe com o caráter servil da Idade Média. A sociedade moderna arranca o trabalhador do vínculo com a terra e o despoja de todos os seus

meios de existência. Ele fica exclusivamente com sua força de trabalho, obrigado, portanto, a operá-la com meios de produção que são alheios.

A escola no sistema capitalista tem papel de formar e manter essa dualidade no ensino, de fortalecer o aumento da produção nas indústrias, garantindo essas relações formais, e de preparar as pessoas para vida na cidade, formar cidadãos. Com isso, a educação reafirma mais uma vez seu caráter dual: uma preparando para formação da mão de obra e a outra para manter a hegemonia da classe dominante.

Na sociedade capitalista, a maioria da população é excluída, explorada, desprovida de direitos e das condições mínimas de viver dignamente. A escola capitalista, além de preparar mão de obra, prepara para subordinação e manutenção do sistema, cala qualquer forma de crítica; em sua pedagogia, não permite que o sujeito consiga uma formação crítica que possibilite a transformação do sujeito e do meio em que vive.

Em um ambiente capitalista, como o nosso, esta questão ganha importância vital, já que todo o esforço desenvolvido pela escola capitalista e pelo meio social sob seu controle é, em especial, destinado a calar a crítica ou a realizá-la nos limites do próprio capitalismo — o que está em conformidade com os objetivos da educação capitalista de educar os alunos para a subordinação (Freitas, 2013, p. 91).

Em síntese, podemos observar que o trabalho e a educação, desde o modo de produção escravista, quando a terra passou ser a propriedade privada, são dicotomizados. A partir desse modo de produção, surgiu também a divisão de classes e a divisão do trabalho entre os que detinham os meios de produção e os que detinham a força de trabalho, entre o trabalho produtivo e trabalho intelectual. Nesse sentido, a educação passou a ter outra conotação, assim como o trabalho: uma para a classe dominante, para manutenção do sistema, e outra para a classe trabalhadora para formação de mão de obra e subordinação. No entanto, o trabalho e a educação se constituem como atividade principal da existência humana; mesmo tendo as mais diferentes relações, possibilitam ao ser humano recriar sua realidade.

Mesmo o escravo, ainda que não reconhecido como tal e tomado como um animal, como um meio de produção, é um ser humano que não se reduz a objeto e cria realidade humana. Não fosse assim, teria sido impossível superar as relações escravocratas e feudais, e o capitalismo seria eterno (Frigotto, 2012, p. 751).

Freitas (2013), ao analisar a experiência da pedagogia socialista, mostra que, na escola da comuna, norteadas pelos pioneiros da pedagogia socialista, Pistrak (1924) e Shulgín (1924) trazem uma reflexão acerca do trabalho; seja qual for a forma que ele tome, ele tem uma característica comum: é trabalho socialmente útil — um conceito mais maleável do que trabalho produtivo e improdutivo. O trabalho socialmente útil é, exatamente, o elo perdido da escola capitalista, é a conexão entre a tão propalada teoria e prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que essa relação se materializa. Para Marx, a máxima “não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo” (Freitas, 2013, p. 33).

A relação entre o trabalho e a educação em todas as suas formas, em que se afirma “o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano” (Frigotto, 2012, p. 751). Nesse sentido que, mesmo a escola exercendo o papel dual, existem as contradições; e são nelas que se forjam as lutas e se constituem como instrumento no domínio da ciência e da técnica com a finalidade de transformá-la, segundo os interesses e os anseios da classe trabalhadora pelo trabalho.

2.2 O trabalho como princípio educativo

A articulação entre educação e trabalho constitui um dos princípios fundamentais de uma pedagogia marxista, haja vista que, em seus escritos sobre educação, Karl Marx fez questão de enfatizar a necessidade de articular educação e trabalho produtivo dentro de uma concepção pedagógica. Essa concepção se contrapõe à pedagogia burguesa, na qual educação e trabalho são, necessariamente, dicotomizados. Sobre esse aspecto, afirma Marx:

Num estado racional da sociedade, qualquer criança de nove anos de idade deve ser um trabalhador produtivo, do mesmo modo que todo adulto apto para o trabalho deve obedecer à lei geral da natureza: trabalhar para poder comer, e trabalhar não só com a cabeça, mas com as mãos (Frigotto; Ciavatta; Caldart, 2020, p. 361).

Desse modo, segundo Marx (1866), nas *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório*, seria possível romper com a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, resultantes da parcialização de tarefas imposta pela divisão do trabalho na fábrica moderna. Assim, o homem parcial seria substituído

pelo indivíduo integralmente desenvolvido, e as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade.

O debate teórico travado pela comunidade educacional, especialmente entre aqueles que investigavam a relação entre o trabalho e a educação, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e ao trabalho como princípio educativo. Assim, a proposta da politecnia (constitui o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho) para o ensino médio tornou-se a concepção que buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2010).

Nesse sentido, a proposta de formação integrada e integradora indica totalidade e sugere superar a visão de ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho, entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar ou entre manual e intelectual. Aqui cabe a superação da redução da preparação para o trabalho no aspecto operacional, a suprir ordem alienante na qual o produtor não se vê no seu trabalho. “Como formação humana, o que se busca é garantir ao indivíduo o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão, integrado à sua sociedade política” (Ciavatta, 2010, p. 50).

A compreensão do trabalho em sua dimensão ontocriativa e a forma que assume o trabalho sob o capitalismo, trabalho alienado, delineiam a função da ciência e de técnica na sociedade. Como vimos, pelo trabalho, os seres humanos vão respondendo a necessidades e desafios num processo de desenvolvimento técnico e teleológico cada vez mais complexo. O conhecimento, a técnica e a tecnologia passam a ser desenvolvidos como forma de mediar a força física e mental do ser humano e, como tal, tomados como criadores de valores de uso para e satisfazer necessidades humanas, constituem-se em verdadeiras extensões dos membros e sentidos do ser humano e fonte de novas necessidades da viabilidade da satisfação. (Frigotto, 2006, p. 249).

De acordo com Ramos (2010) *apud* Garcia (2012), a proposta de integração do ensino médio e educação profissional possui um significado e um desafio para além da prática do currículo, estrutura física, formação, entre outros: ela implica no compromisso com a construção de uma integração orgânica entre trabalho como princípio educativo, na ciência e tecnologia como síntese de toda produção humana com seu meio e na cultura como síntese da formação geral e específica, por meio de diferentes formas de criação existentes na sociedade, com seus símbolos, representações e significados.

Princípios são leis ou fundamentos gerais de uma determinada racionalidade, princípios dos quais derivam leis ou questões mais específicas. No caso do trabalho como princípio educativo, trata-se de compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano. Na construção da sociedade, cabe interiorizar desde a infância o fato de que todo ser humano, enquanto ser da natureza e, ao mesmo tempo, distinto dela, não pode prescindir de, por sua ação, sua atividade física e mental, seu trabalho, retirar da natureza seus meios de vida (Frigotto, 2012, p. 751).

Em face às contradições existentes nessa sociedade, é necessário que a escola desenvolva princípios e objetivos que contemplem as necessidades socioculturais, políticas e econômicas dos sujeitos que a constituem; é preciso que os reconheça não como cidadãos e trabalhadores de um futuro incerto, mas como sujeitos constituídos de direitos e deveres, que devem ter acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Assim, a escola deve ter o trabalho como princípio educativo norteador de todas as atividades propostas.

Deve-se ter claro, contudo, que o trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador. Isso exige que se distinga criticamente o trabalho humano em si, por meio do qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens para a produção de sua própria existência — portanto, como categoria ontológica da práxis humana —, do trabalho assalariado, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo, portanto como categoria econômica da práxis produtiva (Ramos, 2006 p. 50).

Nesse sentido, o trabalho como princípio educativo, que perpassa todos os momentos educativos, pode ser norteador numa perspectiva da classe trabalhadora. Para isso, é necessária uma distinção do trabalho como transformação da natureza (para a produção da sua existência, numa dimensão ontológica e como práxis humana) do trabalho em uma dimensão capitalista o trabalho assalariado (alienante), como categoria econômica. Assim, educação e trabalho estão intrinsecamente ligados, mas, no Estado capitalista, ambos ganham outra conotação, a lógica mercadológica, adquirindo outros valores para a sustentação e manutenção desse sistema.

Nessa compreensão, o trabalho se dá como toda ação humana que transforma a natureza e o próprio homem, gerando a riqueza, a arte, o saber, a tecnologia. O trabalho é o elemento fundante de toda a sociedade e, portanto, deve constituir o eixo de todo trabalho pedagógico, pois contribui para a formação e o desenvolvimento do ser humano; é humanizador, liberta os homens e mulheres no processo da práxis (na prática e na reflexão dessa prática), formação omnilateral na concepção marxista. De acordo com Frigotto (2012, p. 267),

Ominilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.

Ressaltamos ainda que a cooperação é um elemento que contribui para a construção de novas relações sociais. Esse processo se dará tanto no interior da Escola, como nas relações sociais estabelecidas, considerando que o estudo teórico é resultante de uma prática, e que toda a prática deverá ser refletida e analisada para aprendermos com ela, no processo que Marx trouxe: ação-reflexão-ação. Frigotto (2012, p. 268) traz uma reflexão do trabalho como atividade vital e criadora, mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo: a educação ominilateral tem o trabalho como parte constituinte. Por isso, Marx, ao se referir aos processos formativos na perspectiva de superação da sociedade capitalista, enfatiza o trabalho, na sua dimensão de valor de uso, como princípio educativo, e a importância da educação politécnica ou tecnológica¹.

2.3 Educação do campo e trabalho como princípio educativo

O trabalho e educação são dimensões essenciais da existência humana, das relações sociais; são dois elementos imprescindíveis e inseparáveis. Para Saviani, (2007, p. 152), “Trabalho e educação são atividades especificamente humanas”: sem esses dois elementos, o ser humano não tem como humanizar-se socialmente.

Do mesmo modo cabe ter em consideração que a especificidade do trabalho do campo incide sobre a relação entre o homem e a natureza, sendo este, ao mesmo tempo um ser natural e social. O que lhe dá especificidade e o diferencia das outras formas de natureza é o seu caráter social e a capacidade de modificar e criar, pela ação ativa do trabalho, seus meios de vida. Esta prerrogativa lhe impõe uma dupla responsabilidade, perante a natureza e perante os demais seres humanos. A questão de que alimento a humanidade quer comer, sintetiza esta dupla responsabilidade (Frigotto, 2015, p. 12).

A Educação do Campo é um processo em construção vinculado ao trabalho, à identidade, à cultura, à organização política e à materialidade da vida, sendo construída pelos povos que vivem no e do campo em perspectiva de transformação social. Ela faz contraponto à Educação Rural: a rural não considera o modo de vida

¹ Os termos de educação ou instrução politécnica ou tecnológica são os mais abrangentes que Marx utilizou buscando afirmar uma concepção de educação, que, no conteúdo, no método e na forma de organizar-se, interessa à classe trabalhadora e não separa educação geral e específica e trabalho manual e intelectual (Frigotto, 2012, p. 268).

e as experiências dos sujeitos envolvidos no processo, segue o modelo externo urbanocêntrico, ou seja, pensa pelos que não se vinculam ao campo, é baseada em uma concepção de manutenção do sistema vigente.

A educação do campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra organizados no movimento camponês articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas (Ribeiro, 2012, p. 300).

A educação do Campo nasce a partir da organização e da luta dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, em busca da garantia de direitos sociais contingenciados pela atuação do Estado burguês. A primeira discussão de Educação do Campo acontece no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em julho de 1997, com o desafio de pensar uma educação que levasse em conta o contexto do campo, sua cultura específica quanto à maneira de se relacionar com tempo, espaço e meio. Acontece, nesse ano, várias reuniões com a finalidade de organizar a Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu de 27 a 30 de julho de 1998.

Após essa primeira conferência, o Movimento por uma Educação do Campo ganhou grandes proporções. Isso porque, além dos debates promovidos pelos movimentos sociais, o movimento conseguiu sensibilizar alguns setores da sociedade, com avanços significativos na educação do campo até os dias atuais. Entre esses avanços, podemos citar: o PRONERA, política pública de Educação do Campo, a criação das diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo, o PROCAMPO, entre outros.

O termo “do” em “Educação do Campo” relaciona-se a uma educação pensada pelos trabalhadores, e não para eles, no processo de formação dos sujeitos, para assim intervir na realidade social. O conceito da Educação Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. “A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido” (Caldart, 2012, p. 262).

A Educação do Campo e o PRONERA, instituídos como políticas públicas através do decreto 7.352/2010, foram passos importantes na construção de uma educação pautada nos princípios da luta social e do trabalho como princípio educativo — já que o sujeito que vive no campo tem uma relação direta com o

trabalho, com a terra construída, formas de formas de existência e de relação com a natureza.

Essas políticas públicas atendem não somente aos assentados das áreas de reforma agrária, mas também de outros povos do campo, como: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência no e do campo. A partir da luta desses sujeitos citados acima, abre-se um leque de ações e possibilidades de criações de outras políticas públicas destinadas ao público, que não são contempladas nas áreas de reforma agrária. Busca-se assim uma formação com uma “visão de mundo e com bases científicas que ajudem dilatar a construção de novas relações sociais sob o solo da solidariedade, da justiça e da generosidade humana e produção de alimentos saudáveis em larga escala” (Frigotto, 2015, p. 10).

O processo de conquista da Educação do Campo como política pública é uma tarefa árdua, construída no campo de luta de classe, envolvendo várias ações desencadeadas pelos movimentos sociais, no sentido de pressionar o Estado para que assegure a efetivação dessa política garantida em lei. Entre essas ações, destaca-se a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, em Luziânia (GO), marcada pelo reconhecimento das experiências de todo o processo de construção da Educação Campo pelo Estado e pelos governos e pela consolidação de uma política pública.

Outros marcos importantes aconteceram em: 2005 e 2006, com a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo no MEC e INCRA; 2006, com o PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo), para a formação dos educadores do campo em parceria com as universidades; e, por fim, em 2010, veio a criação da Educação do Campo como política pública.

É importante ressaltar que, nesse processo de construção e materialização da Educação e Campo, existe uma análise na tentativa de compreender o lugar do trabalho na formação humana, levando em consideração a dialeticidade, historicidade e contrariedade nessas transformações ao longo do processo. Assim, tem-se como formas de superação da sociedade capitalista: o trabalho como princípio educativo, como princípio pedagógico, produzindo o cuidado das pessoas e do ambiente, a iniciação científica no ensino técnico, a pedagogia da alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade), a leitura como ato ativo e produtivo, o

trabalho no campo como ato pedagógico e a formação política e cultural como contraponto à semicultura e às formas de exploração do trabalho capitalista (Pereira, 2012, p. 292).

A Educação do Campo é construída na tríade *campo, políticas públicas e Estado*, a partir da luta dos trabalhadores, como coloca Caldart (2012). Ela leva em conta a cultura, as características, as necessidades, os sonhos dos que vivem no e do campo e, sobretudo, um meio para se concretizar um projeto de sociedade desses trabalhadores. No entanto, apesar de ser construída como política pública, não chega à maioria dos camponeses; é ofertada em alguns casos por meio de programas, como Escola da Terra, PRONATEC, PRONACAMPO, entre outros, sem garantia dos princípios norteadores da educação do campo.

Os princípios da educação do campo, explícitos pelo GPT, são os seguintes: a educação do campo de qualidade é um direito dos povos do campo; a educação do campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido; a educação do Campo no campo; a educação do campo enquanto produção de cultura; a educação do campo na formação dos sujeitos; a educação do campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável; a educação do campo e o respeito às características do campo (Sousa, 2008, p. 1097).

Outro marco importante foi o manifesto do Fórum Nacional da Educação do Campo (2012), que fez uma reflexão acerca desses programas. Ele coloca que não se reconhece o PRONATEC como o programa que atende às necessidades do campo, porque não considera os princípios da Educação do Campo e desconsidera as experiências de educação profissional construída ao longo da história por instituições dirigidas e construídas pelos povos do campo — como ITERRA, Escolas Famílias Agrícolas – EFAs, casas familiares rurais CFRs e o próprio PRONERA — em parceria com os Institutos Federais, entre outras.

O PRONATEC foi elaborado pela lógica dominante, mercadológica, para formação de mão de obra destinada ao agronegócio. Ofereceu cursos de curtos prazos, que não se configuram nem como aprendizagem a uma profissão, elaborados pelo SENAR/CNA. Mais uma vez foi desvirtuado o papel da educação do campo na formação dos sujeitos do campo e o lugar do trabalho como princípio educativo.

Da mesma forma, o PRONACAMPO aponta um desvirtuamento das propostas apresentadas pelos trabalhadores. Isso se dá especialmente em relação à educação profissional que desvincula o lugar do trabalho na emancipação humana — reafirmando a dualidade educacional no país — e à formação de educadores — a

exemplo da adoção da modalidade de Educação a Distância, que vai fortalecer Universidade Aberta do Brasil – UAB, disponibilizando recursos para esses cursos à distância.

A Educação do Campo é sobretudo processo de luta travado na práxis cotidiana, nas ações, nas mobilizações, nas ocupações, nas reuniões, nos fechamentos de estradas — entre outras formas de embate contra o sistema vigente, que não respeita a cultura e a vida dos camponeses, o campo como um local de produção da existência. É uma luta também na garantia da legislação, dos direitos, dos conceitos, das terminologias da própria concepção, para que não sejam apropriados pela classe dominante, resultando na desconstrução da concepção de educação do campo — que é uma construção permanente dos povos que vivem no e do campo, no movimento da luta de classes. Como mostra Caldart (2011, p. 5),

O conceito de Educação do Campo é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. Para nós o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios práticos que temos pela frente.

Nesse sentido, o quadro de exclusão da população camponesa e as políticas para a educação no Brasil não se preocupam em definir um sistema de ensino adequado às especificidades no que diz respeito aos modos de vida dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, embora estejam respaldados nas leis educacionais. Assim, faz-se necessária uma luta permanente para materialização da educação do campo, dentro de projeto societário maior, no sentido de formar a consciência, projetar novas possibilidades de se fazer a luta, na construção de uma sociedade justa e igualitária.

2.4 Trabalho e educação no MST

O Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra – MST tem sua gestação nos movimentos de luta pela terra; é um dos movimentos mais importantes do país na luta por terra, Reforma Agrária Popular e justiça social. Se configura um movimento social que consegue agregar os outros movimentos na luta pela terra, por uma Educação do Campo, pela defesa do meio ambiente e da agroecologia na produção de alimentos saudáveis — “O MST foi buscar a ponta do

novelo que ficou perdida desde o aniquilamento das Ligas Camponesas pelos militares em 1964” (Morissawa, 2001, p. 120).

O MST foi fundado oficialmente enquanto movimento de caráter nacional em 1984, mas se originou nas lutas e nas contradições que antecederam sua criação, como a Comissão Pastoral da Terra – CPT, a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil – ULTAB, os sindicatos rurais. Nas lutas no Rio Grande do Sul, que foram o marco da constituição e do princípio da história do MST, estão as ocupações de terras das glebas Macali e Brilhante, no Município Ronda Alta, em 7 de setembro 1979, consideradas a semente desse movimento (Morissawa, 2001).

O Movimento Sem Terra é agregador de camponeses Sem Terra para lutar por objetivos comuns, como a luta por terra, Reforma Agrária Popular e transformação social. Herdeiro das lutas pela terra, atuava primeiro no sul do país, e foi se expandindo para as demais regiões, incorporando as massas. A educação também ganha espaço desde a constituição do MST: nesse primeiro momento, de 1979 a 1984, como uma necessidade; de 1985 a 1990, como necessidade e ensaio de alternativas diante da educação capitalista.

Com luta pela terra, vida digna dos assentados e acesso às condições de conquista e permanência na terra, a luta pela educação ganhou espaço. Em 1987, o MST fez a primeira reunião para discutir a situação da educação nos assentamentos e assentamentos de Reforma Agrária, socializar as experiências e construir alternativas para a melhoria.

Atendendo à decisão da Comissão Nacional dos Assentados e dos técnicos ligados ao MST, que definiram como uma das prioridades para este pensar a questão da educação nos assentamentos, foi programado este seminário. Estava presentes quatro Estados (ES, SC, PR e SP), com 13 representantes dos professores ou monitores (MST, 2015, p. 09).

É importante ressaltar que foram convidados dez estados onde o MST estava organizado, mas apareceram apenas quatro. Isso ocorreu pois, naquele momento, segundo as análises do documento de memórias da educação do MST (MST, 2015), não se tinha ainda uma consolidação da importância da educação dentro dos assentamentos, mesmo dentro do Movimento havendo a compreensão do papel dual da escola tanto para o controle ideológico quanto para transformação:

Um dos principais meios de controle ideológico para manter a ordem atual e sustentar o sistema capitalista, e se Movimento Sem Terra quer contribuir para transformação dessa realidade, não pode deixar de encarar o trabalho

na educação e investir com seriedade na formação dos professores (MST, 2015, p. 09).

Esse seminário teve como objetivo estudar a educação popular em contraponto à educação tradicional. Buscava uma educação que,

Visa transformar essa realidade social, não através do convencimento ou imposição de ideias, mas despertando a consciência, partindo do concreto, da experiência, da prática, dos conhecimentos existentes (...), promove a consciência de classe, a organização e a capacitação dos trabalhadores para transformar a realidade em função dos seus interesses (MST, 2015, p. 10).

Nesse período, ainda não se tinha uma Pedagogia do Movimento definida com princípios norteadores. O que se tinha era a compreensão que educação deveria ser uma prioridade dentro do MST, como uma forma de fortalecer a organização dos trabalhadores na luta pela terra e as transformações sociais existentes, e a Educação Popular era que mais se adequava ao Movimento.

Em julho de 1987, realizou-se, em São Mateus/ES, 1º seminário Nacional de professores dos Assentamentos. Nesse encontro, a ênfase recaiu sobre a troca de experiência e o debate girou em torno de como dar aula e metodologia. Ou seja, dos princípios pedagógicos. Na mesma linha desse primeiro seminário, apenas com acréscimo de algum tema para estudo, foram realizados três encontros nacionais em 1987, 1988, 1989, 1990 (MST, 2015, p. 24).

Em 1990, o Movimento Sem Terra propôs linhas básicas da proposta de Educação do MST para as escolas de acampamentos e assentamentos, a educação compreendida como um instrumento importante na luta de classes. Outro fator que contribuía ERA a necessidade de construir e implementar uma proposta de educação nos assentamentos, BEM COMO de formar quadros para implementação e compreensão na criação de propostas alternativas de trabalho e de organização dos assentados para materialização na vida no campo, sem “os velhos vícios e práticas da formação recebida e pela falta de domínio dos novos conhecimentos e técnicas para viabilizar a proposta” (MST, 2017, p. 15).

Dentre as várias análises, havia a preocupação com as escolas como espaço de conhecimentos sistematizado e científicos, com condições de compreender a realidade vivenciada e as condições de transformá-la. Foi definida uma proposta de educação para o MST, pensando que pessoa se queria formar, com premissas básicas: estar comprometida com transformação social e com a militância direta nas lutas populares; ser capaz de agir e pensar com radicalidade, orientada pelo conhecimento da realidade; rebeldia contra todos os tipos de preconceitos, entre outros que contribuam com a luta e a transformação social. A proposta traz os

objetivos da escola num assentamento: que possa formar sujeitos saudáveis, criativos e coerentes; que estimule a consciência organizativa das crianças e dos jovens, respeitando o desenvolvimento infantil; que coordene atividades da participação real das crianças na produção e na organização do assentamento (MST, 2015, p. 17).

Dos 06 princípios pedagógicos da educação do MST construídos, o 1º trata da escola como espaço educativo, que deve ser comprometida e reconhecer o valor educativo das práticas sociais concretas, especialmente as ligadas ao trabalho e à organização popular; o 2º aponta que as crianças devem ser educadas para que compreendam e se situem na realidade em que vivem, começando pela do assentamento, na sociedade e no mundo como todo; o 3º traz o trabalho como espaço de formação educativa e formadora.

O trabalho ocupa o lugar fundamental na realidade de um assentamento. Nada há mais educativo do que a criança participar, deste cedo, das relações de trabalho que se tenha implantar nos assentamentos, O grande desafio da escola é fazer desta participação a matéria-prima do ensino, ao mesmo tempo que vai ampliando cada vez mais o horizonte de interesses, de questões e de compreensão dos alunos. Em outras palavras: a escola propiciar respostas para muitas das questões diretamente ligadas à vida cotidiana dos alunos e ao tempo deve trabalhar uma boa carga de conhecimentos gerais, referentes aos vários ramos das ciências naturais e sociais, exatamente para permitir uma compreensão concreta e uma intervenção consciente na sua própria realidade (MST, 2015, p. 18).

Os demais princípios: 4º – preocupação com formação integral da personalidade, abrangendo os aspectos intelectuais, afetivos, físicos, até os relacionamentos grupais e organização coletiva; 5º – a escola deve ajudar a desenvolver o valor da democracia e a capacidade organizativa das crianças, além de valores como cooperação, solidariedade e crítica aberta, entre outros relacionando à escola; o 6º, e último – trata da consciência de que a nova escola não poderá realizar-se plenamente no tipo de sociedade em que vivemos, por isso o fortalecimento do poder popular e da transformação social.

Nesse sentido, o Movimento traz nos seus objetivos o Trabalho enquanto norteador do processo educativo, no sentido de transformar as relações estabelecidas na sociedade vigente e na construção de valores baseados na cooperação, solidariedade, rebeldia. Além dos princípios pedagógicos, o documento traz outras orientações: metodológicas, perfil do professor para escolas de assentamentos e acampamentos coordenados pelo MST, relação da escola com assentamento, relação com o Estado, relação com outras entidades.

Em 1991, foi encaminhada a proposta pedagógica do Movimento Sem Terra para escolas de acampamentos e assentamentos no 4º Encontro de Professores dos Assentamentos, com linhas para nortear o debate da educação e prática dos professores e as posições que os dirigentes militantes que irão assumir. Contava com histórico da educação do MST, objetivos do MST em relação às escolas de assentamento, princípios pedagógicos vistos aqui e as metas do MST em relação à educação nos assentamentos e acampamentos.

No ano de 1993, o MST publicou o documento básico do MST. Nele estavam as linhas políticas para educação, nas quais se diz que a prática educativa das escolas de assentamentos/acampamentos deve seguir os princípios norteadores, como o exercício da democracia, **“o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais”**, entre outros (MST, 2015, p. 31, *grifo nosso*).

No mês de abril de 1994, o MST construiu uma proposta de alfabetização para os jovens e adultos. Dentro do caderno n.º 3, diz-se que a alfabetização deve considerar os princípios pedagógicos e filosóficos do Movimento, na compreensão de que alfabetização vai além decodificar letras e símbolos: que possa ter uma compreensão de mundo, “o processo em que todos aprendem, todos se ajudam, todos trocam entre si o que sabem e o que descobriram” (MST, 2015, p. 35).

Os princípios filosóficos e pedagógicos do MST são o começo, o ponto de partida das ações, mas são resultados de práticas, das experiências realizadas acumuladas. Os princípios pedagógicos e filosóficos são bastante ligados entre si. Os filosóficos dizem respeito a visão de mundo, concepções mais gerais em relação pessoas e sociedade e educação do MST. Os pedagógicos se referem ao jeito de fazer e pensar educação, para concretização dos princípios filosóficos. Caderno de educação nº 8, princípios da educação do MST (MST, 1996, p. 04).

No mesmo ano, teve-se o manifesto do 1º Congresso Infantil do MST, sendo a primeira atividade infanto-juvenil organizada pelo setor de educação do movimento (a partir daí, originaram-se os encontros Sem Terrinha, mas só passaram ter esse nome em 1997). Nesse documento, defende-se que o trabalho como uma formação educativa “é fundamental que o trabalho que a criança realiza seja educativo para sua vida, tanto na ajuda de casa, quanto na escola e comunidade” (MST, 2015, p. 38).

A partir do I ENERA, em 1997, organizado pelo MST, UNESCO, Unicef, CNBB e UnB, do qual participaram movimentos sociais do campo, ONGs e representantes do governo local, além das discussões sobre a educação nas áreas de Reforma Agrária, foram apresentadas diversas experiências de diversas regiões

do país, nas áreas de reforma agrária. Com isso, também foi criado o I Censo da Reforma Agrária do Brasil, em conjunto com as universidades federais e o INCRA; neste censo, entre outros resultados, foi diagnosticado grande índice de analfabetismo.

Com essa situação pertinente no campo, o PRONERA foi criado, em abril 1998, pela portaria 10/98. Foi elaborado a partir da luta dos trabalhadores organizados pelos Movimentos sociais do campo, que reivindicaram uma Educação de qualidade para atender aos trabalhadores das áreas de reforma agrária, desde a alfabetização até o doutorado. O programa adota uma perspectiva emancipatória da classe trabalhadora e uma metodologia que assegura a **frequência** e a **participação** do aluno, conforme as peculiaridades da vida do campo. Um exemplo é a pedagogia da alternância, garantindo as condições de **permanência**, através de passagens, alimentação escolar, material didático entre outros. Mesmo tendo sua criação em 1998, o PRONERA só se constituiu como política pública a partir do decreto 7.352/2010, de 04 de novembro 2010.

3 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO CEC ROSELI NUNES

Os anos 2000 destacam-se na história da educação brasileira como a década de expectativas em relação a uma mudança na Educação Profissional. Percebe-se, nesse contexto, uma luta entre setores da sociedade e Governo, no sentido de revogar o Decreto n.º 2.208/97, contestado pelas forças progressistas e assimilado pelas forças conservadoras.

A integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional é um desafio político e pedagógico que ainda se faz presente, como a dualidade construída historicamente entre propedêutico e o técnico. Todavia, para essa integração, se faz necessário levar em conta as experiências e relações vivenciadas pelos sujeitos do processo, pois elas são essenciais para o avanço do processo, uma vez que deve ser construído por todos os envolvidos, numa tentativa de romper as relações de capital e trabalho.

Neste capítulo, abordaremos a relação entre ensino médio e educação profissional: como se constituiu essa dualidade histórica e como as reformas do atual governo contribuíram para o aprofundamento dessa dualidade. Além disso, veremos uma breve análise do ensino médio e da educação profissional a partir da LDB 9.394/1996 e dos referidos Decretos, n.º 2.208/97 e n.º 5.154/04, que tratam especificamente do ensino médio integrado. Trazemos a experiência do CEC Roseli Nunes como referência para compreensão desse processo histórico, com o entendimento de que essa análise será de fundamental importância para compreensão da histórica dicotomia entre ensino médio e educação profissional.

3.1 Ensino médio integrado à educação profissionalizante: conceito e marco regulatório

Ao longo da história, a educação brasileira sofreu grandes mudanças, nas quais a escola se constituiu por um caráter dual em conformidade com o modelo de educação voltado para as elites dirigentes ou para os trabalhadores, na qual a primeira preparava para o estudo e ascensão social e manutenção dos privilégios e a segunda para alienação e exploração da força do trabalho.

O ensino secundário, que preparava para o ingresso nos cursos superiores, desenvolveu uma nova rede de ensino, a privada, responsável pela oferta do ensino secundário propedêutico, voltado para as elites. A maioria da população continuou a frequentar a escola primária, ofertada nos moldes das antigas aulas régias, sem muita organização, uma vez que as províncias não tinham recursos para criação e fortalecimento do seu respectivo sistema de ensino. Com isso, o sistema secundário ficou a cargo da iniciativa privada e o ensino primário foi deixado ao abandono.

A “dualidade estrutural” figura como a grande categoria explicativa da trajetória da formação secundária no Brasil, segundo Kuenzer (2001). Tal caráter dual origina-se na coexistência de duas categorias paralelas na formação: uma formação propedêutica (humanista clássica), destinada às classes dirigentes, e uma formação profissional (formação para o trabalho), destinada à classe trabalhadora em geral. De acordo com a análise de Kuenzer (2001, p. 10), “A história do ensino médio no Brasil é a história do enfrentamento dessa tensão, que tem levado, não à síntese, mas à polarização, fazendo da dualidade estrutural a categoria de análise por excelência”.

Ao analisar a história da educação brasileira, e, mais especificamente, o ensino médio, percebe-se a dualidade em todos os períodos históricos, desde o colonial até a atualidade. Assim, destacamos o período colonial, que evidencia esse caráter dual, com o ensino elementar e a catequese voltados para os indígenas e filhos de colonos, com o intuito de recrutar fiéis e servidores, enquanto às elites cabia a educação média que preparava para cursos superiores religiosos oferecidos na colônia ou para conclusão dos estudos em nível superior fora do Brasil.

É importante enfatizar que, no período colonial, a população negra escravizada não tinha acesso à educação como os segmentos sociais citados acima; os que tinham acesso eram ofertados pelos jesuítas para catequizar os indígenas a fim de facilitar o processo de escravidão. Muitos dos negros que eram trazidos de maneira forçada no porão dos navios morriam de fome, sede e doenças pelas condições de higiene precárias; quando chegavam em terras brasileiras, eram comercializados e impedidos de ter acesso à educação formal, eram tratados com formas violentas e coercitivas para submissão do trabalho escravizado.

No período Republicano, a educação teve o papel de apoiar o fortalecimento da indústria, consolidando mais uma vez o ensino dual. Os estados assumiram o ensino primário, o ensino secundário normal e profissionalizante, voltado para a

formação da mão-de-obra para o trabalho industrial. A União continuava responsável pela oferta do ensino superior em todo território nacional. Em relação ao Ensino Médio, Ciavatta e Ramos (2011, p. 30) afirmavam que, “com a industrialização, acentuou-se, porém, a necessidade de se preparar as pessoas para a produção, predominando a função profissionalizante desse nível de ensino, apesar da permanente tensão com sua função propedêutica.”

Vale ressaltar que, nesse momento, a educação passou a ser necessária, pois a atividade industrial exigia uma formação profissional mais complexa, demandando a expansão do ensino secundário profissionalizante, coexistindo com o ensino propedêutico. Ainda era reforçada a dualidade nesse nível de ensino, uma vez que os cursos profissionalizantes eram direcionados às classes trabalhadoras, prestando-se a formação para o trabalho manual, e o ensino propedêutico para as elites, formando-as para o exercício de atividades intelectuais e de gerenciamento das atividades produtivas, por meio do acesso ao ensino superior.

Essa dualidade, que está na origem das duas classes fundamentais da sociedade capitalista — proletariado e burguesia — sustenta uma concepção de escola dual que se reflete em diferentes níveis: na concepção curricular, no entendimento de que tem que haver uma educação para rico e outra para pobre, uma educação intelectualizada e outra para o trabalho operacional, na separação entre cultura e ciência, na separação entre tecnologia e arte. São separações arbitrárias, que não se justificam do ponto de vista do desenvolvimento humano e social. A realidade apresenta-se fragmentada, e a sociedade se organiza a partir dessas fragmentações — que são, enquanto construções sociais, abstratas e artificiais (Boletim de Educação, 2006, p. 38).

Esse aspecto pode ser evidenciado em todas as reformas educacionais operadas ao longo do século XX, cujo intuito era traduzir, em termos legais, o que já se consolidara em termos práticos, ou seja, a separação entre o ensino secundário propedêutico e o ensino técnico profissionalizante. Essa categoria é incorporada de fato pela legislação educacional. Com a Reforma Capanema, de 1942, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário, são estabelecidos legalmente os termos da dualidade:

Para as elites são criados cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior” [enquanto que] “a formação profissional destinada aos trabalhadores instrumentais passa a contar com alternativas em nível médio de 2º ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior (Kuenzer, 2001, p. 28).

Durante o projeto nacional-desenvolvimentista, preparar mão de obra para atuar no mercado de trabalho foi um dos principais objetivos do ensino médio, pois o

acesso ao ensino superior era facultativo, mas altamente demandado. Todavia, com a crise de empregos demandados pelo modelo desenvolvimentista, esse modelo entrou em decadência e fracassou, de forma que a educação profissional não era mais viável ao novo modelo de gestão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024 de 1961, cria, paralelamente, dois sistemas de formação equivalentes: um propedêutico e outro profissionalizante. Apesar da equivalência para fins de continuidade dos estudos, persiste a dualidade no âmbito da formação; Kuezer (2001, p. 29) reflete que

Embora se constitua em inequívoco avanço, a equivalência não supera a dualidade estrutural, uma vez que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas, voltadas para necessidades bem definidas da divisão do trabalho.

Após dez anos, a reforma de 1971 (Lei 5.692/71) torna compulsório o caráter profissionalizante na formação de nível médio. Motivada pelo avanço produtivo verificado durante o “milagre brasileiro” e inspirada na Teoria do Capital Humano, a reforma tinha o sentido de formar o grande contingente de trabalhadores qualificados para suprir a demanda das indústrias em expansão no país. Esse fato fez com que a reforma de 1971 estabelecesse a preparação para o trabalho como objetivo precípua do ensino médio, e institísse a “terminalidade” do ensino técnico. Entretanto, essa tentativa de unificação do ensino médio a partir de uma proposta de profissionalização compulsória não se sustentou, mantendo-se, na prática, especialmente nas escolas privadas — a formação propedêutica, que de fato interessava aos filhos das elites e da classe média —, de forma que, na década seguinte, a Lei 7.044/82 extinguiu a profissionalização obrigatória.

Em suma, ao longo do período republicano, o ensino médio se manteve fiel a essa função de formar as futuras elites intelectuais e dirigentes. Uma tradição propedêutica, cuja finalidade era a continuidade de estudos em nível superior, enquanto a desvalorização do ensino técnico-profissional, com raízes histórico-sociais arraigadas pela herança do modelo educacional, permanece forte entre nós.

Vale destacar que, na década de 1980, com as lutas pela redemocratização, o fim da ditadura e o processo de construção da constituição, num contexto histórico diverso, foi possível juntar acúmulo da classe trabalhadora de esquerda norteada por diversas correntes políticas, resultando no primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases, apresentada em 1988.

Frigotto (2006) destaca que esse processo foi fruto de grandes embates da classe trabalhadora, enfatizando o debate em torno da superação das desigualdades de classe. Particularmente na educação, a luta foi em defesa da educação pública, unitária, laica, omnilateral e politécnica. É importante ressaltar que esse debate perpassou as Conferências Brasileiras de Educação, o Congresso Nacional de Educação (CONED), as reuniões das entidades científicas da área, nos congressos do Sindicato Nacional de Docentes de Ensino Superior (ANDES) e da Confederação dos Trabalhadores da Educação (CNTE), com intuito de contribuir na organização de uma LDB que representasse os anseios da classe trabalhadora.

No entanto, apesar da luta travada aos longos de anos, o resultado foi a aprovação da LDB de n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que não representou a luta dos educadores. Tinha como principal objetivo a preparação de sujeitos flexíveis, que pudessem se adaptar facilmente ao mundo contemporâneo, concretizando os valores neoliberais. O texto aprovado foi em contramão ao dos educadores, exprimiu em sua maioria os interesses das classes dominantes, retratando um retrocesso que desrespeita as políticas educacionais.

3.1.1 Ensino Médio e Educação Profissional a partir da LDB n.º 9.394/1996

A década de 1990 é marcada pelo destaque das questões educacionais nos debates da luta de classes, momento no qual a educação é posta como importante fonte de desenvolvimento econômico para implantação do modelo neoliberal. Assim, destacamos as propostas de ensino médio e educação profissional dessa década, a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96, resultado de algumas conquistas da classe trabalhadora, mas também de conciliações de projetos educativos de grupos e classes opositoras.

Nesse confronto, aprovou-se essa Lei n.º 9.394/96, cujo objetivo era preparação para vida² e não para o trabalho. No entanto, o congresso alterou a proposta e aprovou um texto que atendia, majoritariamente, aos interesses dominantes, impulsionado pelo o Consenso de Washington³, e representando um

² Preparar para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo.

³ A expressão “Consenso de Washington” decorreu de uma reunião realizada em 1989 no International Institute of Economy, em Washington, com o objetivo de discutir as reformas necessárias para sanar a crise econômica na América Latina, a partir da ótica neoliberal. A expressão consagrada

retrocesso no âmbito das políticas educacionais. Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, e sua posse, em 1995, o projeto proposto pela a classe trabalhadora foi preterido pelas reformas empreendidas pelo novo governo, cujo carro-chefe foi à aprovação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), Lei 9.394/96, dando continuidade à concretização do paradigma neoliberal⁴ nas políticas educacionais no período.

A educação profissional foi desvinculada do ensino médio, legitimada por força do Decreto n.º 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Isso trata-se de um retrocesso, sobretudo para os que vivem do trabalho, na medida em que consagra como princípio a separação entre o ensino médio profissional e o ensino médio propedêutico. O mesmo traz como justificativa que o ensino médio profissional deveria ser uma formação subsequente ou concomitante ao ensino médio regular, considerado a última etapa da educação básica, portanto, pautado em conteúdos de formação geral.

Na concepção anterior ao decreto nº 2.208/1997, como ensino médio integrado à educação profissional, significava a possibilidade de a formação básica e a profissional acontecerem numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrículas únicas, o que havia sido impedido pelo referido decreto (Ciavatta e Ramos, 2012, p. 307).

Diante do exposto, podemos ter uma análise a partir dos debates sobre as finalidades do ensino médio integrado à educação profissional; todavia, esses embates não se esgotaram na transição para o século XXI. Nesse sentido, prevalece a necessidade da materialização de uma proposta de ensino médio que supere a dualidade entre formação profissional e formação geral.

A LDB n.º 9.394/96 define que o ensino médio, etapa final da educação básica, tem como finalidade “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores” (Brasil, 1996). Essa lei oportunizou a oferta da educação profissional em nível

a partir daí refere-se ao conjunto de recomendações oriundas da reunião, que, no geral, consistia em um programa rigoroso de equilíbrio fiscal a ser obtido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos, a desregulamentação dos mercados, a privatização radical e a abertura comercial.

⁴ Neoliberal é termo recente, de 1945, e utilizado em geral pela doutrina liberal, que afirma ser a liberdade do indivíduo dentro da lei a melhor forma de alcançar, por meio de métodos pragmáticos, a prosperidade e o progresso. O cerne dessa noção é o capitalismo de livre comércio, o Estado somente deve intervir para estabelecer a livre concorrência econômica e a iniciativa individual (Leber *et al.*, 2011, p. 576).

médio, uma vez que atendida à formação geral do educando, e poderia prepará-lo para as profissões técnicas.

Nesse sentido, enfatizamos os artigos 35 e 36, que estabelecem o ensino médio como etapa final da educação básica, suas finalidades e orientações para a construção do currículo de ensino médio e sobre a sua relação com a educação profissional Técnica de Nível Médio. Em síntese, Marise Ramos (2006, p. 53) traduz o que representou a aprovação da LDB n.º 9.394/1996 para os educadores progressistas:

No espírito dos princípios defendidos pelos educadores progressistas organizados, a Lei apresentou pelo menos três marcos conceituais importantes para a estrutura educacional brasileira: 1) o alargamento do significado da educação para além da escola; 2) uma concepção também mais ampliada de educação básica, nela incluindo o ensino médio; 3) como consequência do anterior, a caracterização do ensino médio como etapa final da educação básica, responsável por consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pelo educando no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, a inserção no mundo do trabalho, bem como o exercício da cidadania (Ramos, 2006, p. 53).

No entanto, permitiu uma onda de reformas que regulamentaram a educação profissional e sua relação com o ensino médio, o ensino técnico, passando a ter organização curricular própria e independente do ensino médio. Não teve mais um conjunto de habilitações regulamentadas, e isso representou uma atualização de diretrizes curriculares à nova divisão social e técnica do trabalho.

O Parecer 17/97 foi aprovado em 03 de dezembro de 1997, e reafirma a independência da educação profissional do ensino médio e da educação superior — reforçando a dualidade expressada no Decreto n.º 2.208/1997, que trata das orientações para formulações para o curso técnico. De acordo com esse parecer, a educação profissional básica está destinada a qualificar e requalificar os trabalhadores independentemente da escolaridade prévia, e não está sujeita a regulamentação curricular, oferecida de forma livre em função da necessidade e do mundo do trabalho e da sociedade. Demonstra-se assim um alinhamento dessa modalidade aos interesses do mercado de trabalho.

Uma das justificativas alegadas por esse parecer é a de que o currículo integrado é extremamente difícil de ser modificado, e que distancia o aluno do mundo do trabalho. Esse parecer é a materialização das ações das forças dominantes para a formação exclusiva de mão de obra, pois, à medida que desvincula a educação básica da educação profissional, retira o direito da classe trabalhadora de refletir sobre a realidade, de propor mudanças.

O parecer de n.º 16/99, de 21 de janeiro de 1999, destaca a organização curricular, os valores e os princípios que regem a educação profissional, como competências para a laborabilidade, identidade dos perfis profissionais, atualização permanente dos cursos currículos, entre outros que fortalecem a ordem mercadológica, reafirmando a busca pela qualificação profissional, visto que esse conhecimento está direcionado para a vida produtiva ao mercado em constante mutação.

A independência entre o ensino médio e o ensino técnico, como já registrou o Parecer n.º 17/97, e, como afirma o Parecer n.º 16/99, é vantajosa para o aluno, que terá mais flexibilidade na escolha de seu itinerário de educação profissional, não ficando preso à rigidez de uma habilitação profissional vinculada a um ensino médio de três ou quatro anos. Vale ressaltar novamente que a educação profissional, desde suas origens, sempre foi destinada à classe trabalhadora, explicitando a dualidade histórica da educação no Brasil.

A flexibilização curricular atende igualmente à individualidade dos alunos, permitindo que estes construam itinerários próprios, segundo seus interesses e possibilidades, não só para fases circunscritas de sua profissionalização, mas também para que se insiram em processos de educação continuada, de permeio ou em alternâncias com fases de exercício profissional (Brasil, 1999, p. 19)

Para tanto, nesse momento histórico, os processos produtivos exigem do trabalhador uma sólida formação básica de caráter científico. As políticas educacionais, articuladas com os organismos internacionais, materializam diversas propostas, as quais buscam responder aos diversos desafios impostos pelo modelo neoliberal que marca a sociedade contemporânea.

Em 1990, com início do Governo Collor, em decorrência da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” (Jomtien, Tailândia, 1990)⁵, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, apresentado em 1993, já no Governo Itamar Franco. Seguiu as diretrizes gerais da conferência, com destaque ao acesso universal à educação básica até o ano 2000, à melhoria dos resultados da aprendizagem, à redução da taxa de analfabetismo de adultos, dentre outras. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional corrobora com essa visão e amplia o conceito de educação:

⁵ Essa conferência foi financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e BM; dela participaram governos de 155 países, incluindo o Brasil, agências internacionais, organizações não governamentais, dentre outros atores.

O desenvolvimento da capacidade de aprender, a aquisição de conhecimentos e habilidades aparecem como meios, “mediante” — para alcançar esse desenvolvimento pleno. Esta concepção de educação proclamada na LDB é um grande avanço, frente à concepção utilitarista e instrumental, dominante nos estatutos legais anteriores e nas políticas públicas educacionais (Arroyo, 1998, p. 154-5).

É importante ressaltar que as políticas públicas têm articulação com o Estado, que possui histórica ligação com a dinâmica das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade e atende a seus interesses sociais, visando resolver ou não os dilemas e os problemas da classe trabalhadora de sua época. Assim, compreende-se que a “política pública é uma forma de regulação e intervenção (estatal) na sociedade” (Silva, 2001, p. 37).

Assim, somada às reformas estruturais, a política curricular desenvolveu-se com a participação do Conselho Nacional de Educação, com o foco de promover uma “renovação conservadora”; isto é, era norteadada pelos preceitos da flexibilidade e do individualismo, que tomaram espaço nas sociedades ao final do século XX, sob os princípios do neoliberalismo econômico e da cultura pós-moderna (Ramos, 2006).

Dessa forma, o contexto político, econômico e cultural da sociedade, mediado pelo avanço da ciência e da tecnologia, interfere nas relações de educação e trabalho, gerando novas formas de organização do trabalho escolar nos vários níveis e modalidades de ensino. É exatamente nesse período que se aumenta a necessidade de integração do Ensino Médio ao Ensino Profissional como possibilidade de formação técnica, assim como da continuidade dos estudos na Educação Superior.

Desde a promulgação da última Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional em 1996 até o ano de 2003, lutou-se pela revogação do referido decreto, apontando para a necessidade da construção de uma nova educação que fosse mais próxima dos anseios da classe trabalhadora brasileira e de uma formação omnilateral do educando. Nesse contexto de lutas políticas, se promulgou o novo decreto que regulamentaria a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil, o n.º 5.154, de 25 de julho de 2004. Entretanto, como bem aponta Kuenzer (2006), as consequências deste novo decreto, mesmo depois de oito anos em vigor, ainda não se apresentaram em todas as suas nuances.

Com relação às consequências do Decreto n.º 2.208/97, revogado pelo Decreto n.º 5.154/04, que expressa as concepções e políticas de Educação Profissional do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, já há número

expressivo de estudos que avaliam seus resultados e apontam suas limitações. “O mesmo, contudo, ainda não ocorre com as políticas e os programas do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, dado o seu caráter recente, em razão do que os resultados apenas começam a se dar a conhecer” (Kuenzer, 2006, p. 2).

A educação profissional é campo de disputa entre projetos, em que se confrontam os projetos hegemônicos da classe dominante voltada a controle e manutenção da ordem vigente e os projetos da classe trabalhadora com horizontes à transformação social, ou também como forma de resistência “criação e recriação” ao modo de produção e vida existente (Sousa, 2015).

A partir desse contexto, a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio ganha conotações em grandes debates e manifestações, tanto dos acadêmicos da área, como dos sindicatos, das organizações sociais, dos setores da sociedade civil, entre outros ao longo dos anos, ênfase maior nos anos 2003 e 2004. Essa articulação resultou na revogação do Decreto n.º 2.208/97, que colocava a separação entre educação básica e profissional. O novo entendimento nesses anos foi de que o novo decreto (n.º 5.154/04) deveria atender aos anseios de uma nova forma de se pensar uma educação, no sentido emancipatório e esperado pela classe trabalhadora.

Esse decreto n.º 5.154/2004, de 23 de julho de 2004, estabeleceu que “a Educação Profissional Técnica de nível médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (Cf. Artigo 4º) e ainda que esta articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (Cf. incisos I, II e III do § 1º do Artigo 4º). Com isso, observa-se que esse decreto é um passo importante, pois permite a integração entre os ensinos médio e profissional; no entanto, ainda está longe de eliminar a dualidade histórica do ensino médio.

[...] a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas (Kuenzer, 1997, *apud* Nascimento, 2000, p. 13).

O Decreto n.º 5.154/2004 permite a integração do ensino médio com a educação profissional pensada sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura, revogando Decreto n.º 2.208/97, que representava a separação do ensino médio e

educação profissional, além de contribuir com a consolidação de um ensino pragmático e imediatista especificamente para a formação de mão de obra.

No Brasil, o Decreto n.º 2.208/97 representou o aprofundamento da separação entre a cultura escolar e a cultura do trabalho ao desvincular o ensino médio da educação profissional. O Decreto teve o percurso polêmico tanto no que se refere à sua origem e tramitação, quanto insuficiente implantação (Ciavata, 2006, p. 77).

No que se refere à política pública de ensino médio, a nova LDB, de 1996, não o considerava como etapa obrigatória da educação básica, não assegurando aos jovens o acesso a esse nível de ensino, e desobrigando o Estado da garantia da oferta do ensino médio. Em termos pedagógicos, não adotou o trabalho como princípio educativo, mesmo reconhecendo o ensino médio como etapa final da educação básica, legando aos jovens um “futuro incerto”, haja vista que o ensino médio deveria formar o jovem não para o trabalho, mas para a vida.

Tratou-se de um retrocesso, sobretudo para os que viviam do trabalho, na medida em que consagrou como princípio a separação entre o ensino médio profissional e o ensino médio propedêutico, legitimada posteriormente no decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Tinha como justificativa a ideia de que o ensino médio profissional deveria ser uma formação subsequente ou concomitante ao ensino médio regular, considerado a última etapa da educação básica, portanto, pautado em conteúdos de formação geral.

Na realidade, os pressupostos das reformas empreendidas na década de 1990 em relação ao ensino médio consistem em: a) Separação da formação acadêmica da formação profissional do ponto de vista conceitual e operacional; b) Maior flexibilidade aos currículos, facilitando sua adaptação ao mercado de trabalho; c) Redução dos custos, racionalizando o uso dos recursos conforme a opção do aluno fosse o mercado de trabalho ou a universidade (Kuenzer, 2001, p. 61).

No entanto, a luta possibilitou a promulgação do decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, que reestabeleceu articulação entre educação e trabalho, instituindo o ensino médio integrado à educação profissional, resultando em uma única base de formação básica e formação para o trabalho, e possibilitando aos jovens do ensino médio formação profissional e continuação dos estudos, revogando o decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, que, como vimos, estabeleceu a dicotomia entre trabalho e educação, materializando a separação entre ensino médio e educação profissional.

3.2 Contexto histórico do CEC Roseli Nunes

O significado da conquista dessa escola se insere no âmbito das realizações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, pois ele tem como primeiro objetivo a luta pela terra, envolvendo todos os sujeitos no processo de forma coletiva, e a Reforma Agrária, na qual cada um tem o papel fundamental para a consolidação de tal objetivo. Outro de seus objetivos é a transformação social, que busca a construção do novo homem e da nova mulher; com isso, nasce também uma nova concepção de educação e de escola, que não se limita apenas no espaço físico de sala de aula, mas se estende a diferentes espaços:

Na concepção de educação do MST, todos os envolvidos precisam ser sujeitos ativos, participar da vida escolar em todos os seus aspectos, pois, através da participação coletiva os sujeitos aprendem novas relações, que buscam não sem limites, questionar as relações verticalizadas, de subordinação e submissão, presentes em nossa sociedade (Silva, 2011, p. 8).

O CEC Roseli Nunes segue essa perspectiva, e, após anos de luta e reivindicação dos trabalhadores assentados, passa, desde 2009, a oferecer educação em nível médio integrado à educação profissional. Nesse sentido, busca-se, neste capítulo, fazer uma análise da experiência do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, uma escola do campo que oferta o ensino médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, norteado pelos princípios da agroecologia, visando contribuir para a formação do jovem camponês.

A experiência de implantação da escola de ensino médio estudada localiza-se no assentamento Cigra, localizado no município de Lagoa Grande, no Maranhão. O referido município compõe a microrregião do Médio Mearim, localizada no centro do Estado e apresenta características diversificadas, nos aspectos políticos, sociais, culturais e produtivos, considerando que grande parte da sua população vive da agricultura familiar, em comunidades e assentamentos de Reforma Agrária, palco de grandes lutas por terra.

O município Lagoa Grande do Maranhão teve sua criação em 10 de novembro de 1994, desmembrado do município de Lago da Pedra. Atualmente o município tem 10.517 habitantes (segundo o censo IBGE 2010), com aproximadamente 60% da população vivendo na zona rural. o município está localizado na região Médio Mearim, a 63 quilômetros de Lago da Pedra, a 271

quilômetros da Capital. Está entre os municípios que foram criados em 1994 e tem o 5º pior IDH do Estado.

Situa-se numa área de fronteira agrícola pré-amazônica, na qual coexistem a exploração madeireira, pecuária extensiva, assentamentos de reforma agrária, pequenos e médios proprietários rurais, bem como a prática da pesca artesanal às margens do Rio Grajaú. Sua economia é baseada nos itens acima, sua história é profundamente marcada pelo ciclo da exploração da madeira, da criação de gado de forma extensiva e da agricultura.

Nesse contexto, está o assentamento Cigra, que possui 12 agrovilas com 766 famílias, dentre as quais a agrovila Kênio, onde residem 52 famílias, a 18 quilômetros da sede do município. Fruto da luta pela terra na região, a principal atividade desenvolvida pelas famílias é agricultura e pecuária de grande e pequeno porte.

A luta por educação no assentamento se deu por iniciativa dos assentamentos organizados pelo MST. Consiste em acionar o poder público municipal em busca de alternativas que viessem a suprir as necessidades daquele momento, em que a escola municipal só atendia às séries iniciais do ensino fundamental, e os alunos tinham que se deslocar para a cidade.

Partindo dessa necessidade, em fevereiro de 2006, os assentados reunidos analisaram uma proposta de implantação do Projeto Saberes da Terra, em nível de ensino fundamental completo, com noções técnicas em agropecuárias. Essa proposta foi apresentada pelos militantes do MST como uma possível solução para as necessidades educacionais do assentamento, que não tinha o ensino fundamental de 6º ao 9º ano em nenhuma das suas agrovilas.

Nesse sentido, o projeto acontecia em regime de parcerias, nas quais: os movimentos sociais organizavam a demanda dos jovens; o estado garantia o pagamento dos educadores, coordenadores e formação continuada aos professores; a União garantia as bolsas dos alunos durante o 1º ano do projeto e o material didático, bem como as despesas com a formação para os coordenadores estaduais e pagamento dos coordenadores nacionais; e, por fim, o município deveria disponibilizar a infraestrutura e alimentação dos alunos. O município não assumiu a seu papel em disponibilizar o local e a alimentação para o funcionamento das aulas.

Mesmo assim, as aulas tiveram início em agosto de 2006 com muitas dificuldades. Por meio da ação das famílias, foi organizada uma casa, cedida pela

associação, para o funcionamento do programa, enquanto era construído, pela comunidade, um barracão para realizar as aulas, uma cozinha e refeitório — pois a casa era pequena e não comportava a quantidade de alunos. Mesmo com construção do barracão, a luta pela construção do prédio escolar continuava nas esferas estaduais e municipais. Assim, por iniciativa da Supervisão de Educação do Campo da Secretaria estadual de Educação, a construção do prédio escolar teve início em junho de 2008, e foi inaugurado no dia 28 de setembro do corrente ano, com a formatura da turma.

Nesse contexto está inserido o CEC Roseli Nunes, fruto do esforço e da dedicação de todos os trabalhadores, que, percebendo a necessidade de se ter um local para seus filhos estudarem, sem sair do campo, resolveram lutar por uma escola no assentamento; uma que atendesse à demanda de educação básica, voltada para a formação de sujeitos críticos capazes de intervir na realidade local, contribuindo para seu desenvolvimento.

Vale ressaltar que 24 jovens concluíram o ensino fundamental em 2008 na turma Saberes da Terra, e foi a partir dessa realidade e com necessidade desses jovens de continuarem os estudos, que se iniciou a primeira turma de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, após várias reuniões entre MST e SUPEC.

Em 03 de abril de 2009, a escola foi formalmente criada pelo Decreto n.º 25.260, e, em 2017, reconhecida pelo CEE (Conselho Estadual de Educação), por meio do Parecer n.º 89 e da Resolução n.º 79. De 2009 a 2021, já foram formadas 09 turmas de ensino médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária; atualmente funcionam quatro turmas de ensino médio, sendo duas de 1º ano, uma de 2º ano e outra do 3º ano. A escola atende jovens de várias comunidades e assentamentos de reforma agrária, dos municípios de Lagoa grande do Maranhão, Itaipava do Grajaú, São Roberto e Arame.

3.3 Concepção de ensino médio integrado e trabalho no Projeto Político-Pedagógico do CEC Roseli Nunes

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola Roseli Nunes está pautado nos princípios filosóficos e pedagógicos do MST e da Educação do Campo. É uma construção coletiva dos educadores, das famílias, dos educandos e do setor de Educação do MST. As ações pedagógicas e educativas são planejadas para

concretização dos objetivos propostos, buscando resultados contínuos da formação humana, política e científica dos sujeitos envolvidos no processo.

Os primeiros ensaios de sistematização se deram em 2011, com a finalização do último ano do Curso Técnico em Agropecuária, pela necessidade de uma proposta sistematizada para o reconhecimento do curso pelo CEE (Conselho Estadual de Educação). A escola passou três anos funcionando sem uma proposta sistematizada, porém, em processo de construção, tendo como documentos norteadores a matriz curricular, o plano de estágio, documentos sobre a avaliação, cronogramas das atividades, concepção de educação do campo entre outros.

Em 2012, ficou pronta a primeira versão do Projeto Político-Pedagógico, que foi entregue aos educadores pela equipe de sistematização do PPP, que organizou em forma de texto as discussões e experiências desenvolvidas na escola, para avaliação e propostas. Com isso, foram feitas algumas alterações, e, em 2013, ficou pronta a versão definitiva, vigente para o biênio de 2013 a 2015.

No ano de 2016, o PPP passou por novas alterações a partir avaliação os educadores, educandos e todos os envolvidos no processo pedagógico, e sofreu alterações no que diz respeito à sua estrutura de organização. Dentre as mudanças, destaca-se a necessidade de acrescentar o significado do nome da escola, o perfil dos educandos e dos educadores, a organização da proposta pedagógica com eixos temáticos, além de atualizações de dados e informações. Manteve-se sua essência, pautada nos princípios da Educação do Campo, na compreensão que escola do campo que trabalha a partir dos interesses, da política, da cultura e da economia dos povos do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização.

A escola tem sua proposta pedagógica norteada em uma concepção de Educação voltada para a formação de sujeitos capazes de uma leitura crítica da realidade, e da participação em processos coletivos de intervenção prática que objetive promover mudanças nessa realidade, e está vinculada à pedagogia do Movimento Sem Terra (PPP, 2017, p. 18).

Em relação à proposta pedagógica organizada por eixos temáticos, em 2017 iniciou-se na escola o processo de formação com educadores, organizado pela CPP (Coordenação Política e Pedagógica) da escola e pelo setor de educação do MST. O ano letivo foi organizado a partir de quatro eixos temáticos: à medida que avança a série do curso, os eixos vão ficando complexos, de modo que, ao final dos três anos, o educando tenha estudado os quatro eixos de forma aprofundada. Destacamos os eixos: 1 – Educação do Campo, Estado, políticas públicas,

organização política e social; 2 – Agricultura camponesa, identidade, gênero, cultura e etnia; 3 – Sistema de produção, agroecologia, organização do trabalho no campo; 4 – Ambiente, ecossistemas, sustentabilidade e vida no planeta (PPP, 2017)

Em 2019, foram feitas novas alterações para atualizar informações. Foi acrescentado o histórico do nome da escola e foram organizados os objetivos. Alguns professores queriam retirar as partes freiriana e marxista do PPP, pelo histórico que o país estava vivendo, com eleição do Bolsonaro, mas a orientação foi permanecer.

O nome da escola Roseli Nunes, é homenagem a uma lutadora da classe Trabalhadora, Sem Terra, que contribuiu nas primeiras ocupações de terra do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra-MST, na região do sul do Brasil almejando a conquista da terra e esperança de uma vida digna. Teve como destaque a luta pela emancipação das mulheres e a garantia dos direitos humanos (PPP, 2019, p. 11).

Em meados de 2019, os professores e a coordenação tiveram uma formação dividida em quatro encontros, nos quais estudaram as pedagogias que formam a educação do campo, a educação contra-hegemônica e conhecemos outras experiências das práticas pedagógicas da educação.

Com a processo pandêmico em 2020, a escola passou por muitas dificuldades assim como muitas escolas do Brasil; devido à maioria de seus estudantes residirem no campo, não havia acesso à internet e a celulares, o que dificultou o processo de ensino-aprendizagem. Fizemos várias tentativas de busca ativa, desde de entregar atividades impressas nas casas das famílias, plantões pedagógicos nas escolas, com horário agendado e por área de conhecimento, e visitas às famílias (todas as atividades desenvolvidas respeitavam os protocolos sanitários estabelecidos pelo Ministério da Saúde). Mesmo com tantas tentativas, ao retornar para aulas presenciais, perdemos cerca de 50% dos nossos estudantes: em 2019, tínhamos aproximadamente 120 estudantes, e no retorno, em 2021, tínhamos 23 no 1º ano, 16 no 2º ano e 25 no 3º ano, totalizado 64 alunos.

Em 2022, organizamos a formação em quatro encontros pela necessidade de construir a proposta de organização do novo Ensino Médio — sem ferir os princípios e valores da Educação do Campo e da Pedagogia do Movimento que rege todo o processo político e pedagógico da escola —, além de estudar a BNCC, a DCTMA. Também observamos as experiências das escolas de ensino médio do Ceará, localizadas em área de assentamento, que já haviam implantado o currículo do novo

Ensino Médio, numa perspectiva de tentar por dentro da ordem não perder a essência da formação emancipatória e contra-hegemônica.

Iniciamos também a reorganização do PPP da escola já que estava com o biênio vencido, além de algumas alterações necessárias vivenciadas e praticadas nesse processo de aprendizagem. No decorrer desse processo de organização e alterações do PPP, além da atualização de dados, da organização de texto, da reorganização dos objetivos específicos, das tecnologias nas práticas pedagógicas e da atualização do currículo com os novos componentes curriculares demandados pelo NEM, foi de extrema necessidade inserir também a temática da inclusão, essencial no processo educacional vivenciado na escola.

Fazendo uma breve análise do PPP da escola, percebe-se que: ele traz em sua organização o intuito de contribuir com a formação dos povos do campo, oferecendo o ensino médio integrado à educação profissional, o curso técnico em agropecuária, entendendo que trabalho e educação constituem a base unitária, e o seu objetivo geral, que consiste em:

Ofertar a Educação Básica, tendo como ação prioritária o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional através do Curso de Nível Médio Técnico em Agropecuária, em regime de Alternância, oportunizando ao egresso uma formação integral, conjugando desenvolvimento humano, inserção na sua realidade, escolarização e profissionalização qualificada (PPP, 2013 p. 13)

O projeto busca em sua construção atender ao objetivo principal, sendo que as ações desenvolvidas visam à sua materialização, uma formação integral em todas as suas dimensões, social, política, econômica e cultural, de forma crítica capaz de intervir na realidade.

Assim, a Unidade Integrada Roseli Nunes tem como um dos pressupostos a formação integral do ser humano, de forma crítica, criativa e construtiva visando oferecer toda a Educação Básica, garantido escolarização para crianças, jovens e adultos do campo, implementando o Ensino Médio Integrado a Formação Profissional, formando e qualificando profissionais que estarão aptos a atuarem na complexa realidade social e agrária do nosso país (PPP, 2013 p. 16).

Nesse sentido, o trabalho como princípio pedagógico está entrelaçado em todas as atividades da escola, e é um dos constituintes na tentativa de garantir o conteúdo da cultura social, política e de existência da própria escola. O trabalho, no sentido amplo da vida, é entendido como uma atividade humana criativa, respeitando as especificidades (campo e cidade) e as relações sociais estabelecidas. Além disso, há visão politécnica, que visa à formação humana com base nos modernos processos de trabalho que apontem para uma reapropriação do

domínio do trabalho, somente possível a partir das transformações tecnológicas, na contramão do trabalho alienado.

O trabalho como toda ação humana que transforma a natureza e o próprio homem, gerando a riqueza, a arte, o saber, a tecnologia. O trabalho é o elemento fundante de toda a sociedade e, portanto, deve constituir o eixo de todo trabalho pedagógico. O trabalho contribui para a formação e o desenvolvimento do ser humano, é humanizador, liberta os homens e mulheres no processo da práxis (na prática e na reflexão dessa prática (PPP, 2013 p. 21).

A pesquisa é outro importante instrumento da composição do PPP, compreendendo-a com um instrumento da transformação da realidade. Segundo o PPP (2013, p. 19),

O jovem ao entrar na escola é instigado a pensar a pesquisa e a refletir três questões fundamentais: pesquisar para quê, por quê, e como". Com base nessa reflexão, é orientado a construir seu projeto de pesquisa-ação, com o objetivo de realizar um diagnóstico, envolvendo realidade socioeconômica, cultural, política que permita descobrir as contradições da realidade. Com isso, durante a realização da pesquisa, que vai perpassar os três anos do curso, o aluno deve planejar e desenvolver ações que visem uma mudança no contexto no qual está inserido.

Nesse sentido, como requisito para a conclusão do Curso Técnico em Agropecuária, o educando é obrigado a apresentar no final dos três anos do curso uma sistematização dessa pesquisa, em forma de um TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). O TCC é adotado pela escola no nível médio, à luz das práticas que o MST já desenvolve em âmbito nacional, tanto no nível médio como nos cursos superiores desenvolvidos em parcerias com as universidades e os Institutos Federais.

Percebe-se que o PPP da escola almeja uma mudança no que se refere à política educacional de nível médio integrado à Educação Profissional de Nível Técnico, articulando trabalho e educação em uma base unitária, o trabalho como precipício educativo, a pesquisa, autogestão escolar, avaliação como processo permanente, entre outros fatores essenciais na formação integral do ser humano.

Todavia não se deve esquecer que a escola está dentro do sistema educacional preso às armadilhas do capital, que, na sua lógica, busca sempre reprimir as experiências contrárias ao pensamento hegemônico da classe dominante. Com isso, são criados diversos mecanismos de controle pelo Estado, a exemplo: diários eletrônicos, que não possibilitam, em sua organização, a expressão das especificidades da proposta pedagógica da escola, como a pedagogia da alternância.

O Parecer do CNE/CEB n.º 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006 — dispõe dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) —, e o do CNE/CP n.º 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020 — dispõe das Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior — são documentos importantes no campo da legislação da legitimidade da pedagogia da alternância.

A Pedagogia da Alternância é uma realidade histórica no Brasil com potencial para atender demandas educacionais de parcelas significativas da população brasileira. Trata-se de um modo de organização do processo de formação, cujos princípios abarcam instrumentos pedagógicos e metodológicos que integram conhecimento prático, conhecimento científico, diversidade de epistemologias, identidades, saberes, territórios educativos e territorialidades dos sujeitos no âmbito da escola, da universidade e de outras instituições educacionais (Brasil, 2020, p. 02).

Cabe agora determos atenção à análise da organização curricular da escola. A escola adota a metodologia da pedagogia da alternância, dividindo o calendário escolar em dois tempos que se articulam dialeticamente, o Tempo Escola e Tempo Comunidade, considerando as especificidades dos educandos.

O **Tempo Escola** compreende duas etapas em cada semestre, de 35 dias letivos, em que os educandos ficam na escola em regime integral. Nesse período, o educando desenvolve as atividades teóricas e práticas, os estudos dirigidos, individuais e em grupos, as pesquisas, as oficinas, os seminários, as tarefas diárias de cuidado do ambiente, as atividades culturais e de lazer e os momentos de avaliação coletiva e individual. O **Tempo Comunidade** compreende o intervalo que intercala as etapas de aula presencial, período em que os educandos permanecerão em suas localidades, realizando atividades de convivência e intercâmbio com a comunidade, pesquisa-ação, observação, diagnóstico, organização, produção, além de atividades de aprofundamento de estudos delegadas pelas várias disciplinas (PPP, 2013, p. 23).

Desse modo, o ano letivo é dividido em quatro etapas de 35 dias, e cada etapa corresponde à carga horária de um bimestre, que só é concluída com a entrega das atividades desenvolvidas no Tempo Comunidade. A tabela abaixo mostra como fica a distribuição da carga horária geral do curso, dividido em Tempo Escola e Tempo Comunidade, nos três anos do ensino médio. A carga horária está dividida em horas aulas, sendo que uma hora-aula corresponde a 50 minutos.

Tabela 1 — Organização da carga horária da Escola Roseli Nunes

| ANO | TEMPO ESCOLA (h/a) | TEMPO COMUNIDADE (h/a) | TOTAL GERAL |
|-------------------------------------|-----------------------|---------------------------|--------------|
| 1º ANO | 1.020 | 340 | 1.360 |
| 2º ANO | 1.080 | 360 | 1.440 |
| 3ª ANO | 1.065 | 355 | 1.420 |
| CARGA-HORÁRIA TOTAL DO CURSO | | | 4.220 |

Fonte: Escola Roseli Nunes, 2013.

Esta organização curricular tem base na Lei 9.394/96, artigo 23, no Parecer CNE/CEB n.º 01/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para Escola do Campo, e no Decreto n.º 7.352 de 2010, que garante a Educação do Campo como política pública, e permite a organização do currículo escolar de acordo com a realidade das populações do campo.

Desse modo, a escola Roseli Nunes tem seu currículo organizado em uma base curricular unitária fundamentada em quatro eixos: Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia. Foi elaborado de modo a atender às três áreas do conhecimento (naturais, humanas e sociais) mais a área de formação profissional, com carga horária de 4.220 horas, organizadas em: núcleo comum, voltado principalmente para as disciplinas do ensino médio, com **2.210 h/a**; a parte diversificada, que articula a relação do ensino médio com o mundo do trabalho, com **360 h/a**; o núcleo profissional, que abrange as disciplinas profissionalizantes, com carga horária de **1.650 h/a** (Sousa, 2015).

O Curso Técnico em Agropecuária tem como norteadores a agroecologia e os princípios da educação do campo. O curso foi organizado para atender os filhos dos agricultores de maneira que atinjam conhecimentos para contribuir na transformação da produção da sua comunidade de maneira sustentável e agroecológica. Além das atividades pedagógicas, desenvolvidas no Tempo Escola, são organizadas atividades culturais, como noites culturais, saraus, seminários, jornadas socialistas e futebol, entre outras atividades envolvendo os assentamentos.

No entanto, apesar da escola apresentar elementos da “pedagogia do movimento”, do paradigma da educação do campo e do ensino médio Integrado no seu PPP e na sua materialização, existe fragilidades no que diz respeito à gestão, por estar associada ao Estado, que não garante as condições adequadas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas às escolas do campo.

A avaliação é entendida como processo contínuo, levando em consideração todo o sistema de formação. De acordo com o PPP 2013, avalia-se todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, bem como os instrumentos utilizados na formação. São feitos trabalhos individuais e em grupos, avaliações individuais e coletivas, além da participação em sala de aula, frequência e aplicação do conhecimento em atividades práticas.

A avaliação perpassa todos os processos organizativos da escola. No processo ensino-aprendizagem, são feitas, ao final de cada etapa que corresponde a um bimestre, avaliações, atividades individuais e coletivas, além de avaliações do trabalho pedagógico entre educandos e educadores, que refletem sobre a prática pedagógica desenvolvida.

Na escola avalia-se o educando (a) em todas as atividades, considerando a habilidade e convivência. Ao final de cada disciplina é feita uma avaliação do professor pela turma, colocando os aspectos positivos, negativos e sugestão, tendo por base o plano de aula apresentado no início das atividades e objetivos apresentados, onde os alunos avaliam o domínio de conteúdo, a postura em sala de aula, a dinâmica utilizada pelos educadores (PPP, 2013, p. 21.)

É importante ressaltar que os NBs são parte importante na organização da escola, dentro do processo avaliativo destacado no Projeto Político-Pedagógico e contribuem para a avaliação da Coordenação Política e Pedagógica, do processo pedagógico, do trabalho prático, cozinha, mística, entre outros elementos que compõem a dinâmica organizativa da escola. Vale ressaltar também a participação das famílias no processo avaliativo, que estão no PPP sendo orientadas duas vezes ao ano, ou seja, cada semestre é organizada uma reunião para avaliar processo pedagógico da escola com as famílias. Os resultados dessas avaliações contribuem de forma significativa para o avanço da escola, na materialização da educação do campo.

3.4 A materialidade do Ensino Médio Integrado à Educação Profissionalizante na escola Roseli Nunes

O ensino médio integrado à educação profissional é a junção do trabalho com educação, compreendo-os como uma totalidade. Dessa forma, o sujeito possui envolvimento no processo valorização das suas diversas dimensões, social, política, técnica e cultural — a educação omnilateral nas múltiplas mediações históricas que

concretizam os processos educativos, e, assim, educação e trabalho se tornam inseparáveis.

Conceitualmente, porém, a expressão significa muito mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica correlação de forças entre as classes, as concepções de Educação politécnica, Educação omnilateral e Escola Unitária, que estiveram na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foram perdidas na aprovação da lei nº 9.394/1996. Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileiras, da divisão de classes sociais, da divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública (Ciavata e Ramos, 2012, p. 308).

A construção da política do ensino médio integrado à educação profissional foi feita através de muitas lutas e diversas concepções diferentes. De um lado, progressista, conceitos como omnilateral, politécnica e trabalho como princípio educativo seriam as bases condutoras desse processo educativo; de outro, as forças conservadoras, que tinham a educação profissional como espaço de produção de mão de obra rápida, norteavam nos princípios da individualidade e da competitividade para suprir as demandas do mercado e a manutenção do sistema capitalista. Dessa correlação de forças, tem-se a revogação do Decreto n.º 2.208/97 e a criação Decreto n.º 5.154/2004, que possibilitou a integração de formação geral e formação profissional.

Assim, o que se buscava no projeto de LDB aprovado na Comissão da Câmara e que se tenta resgatar com o Decreto n. 5.154/2004, com todas as contradições já assinaladas, é a consolidação da base unitária do Ensino Médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. Em termos ainda somente formais, o Decreto n. 5.154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980. Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o “desempate” entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente (Frigotto *et al.*, 2006 p. 38).

Quase cinco anos após a promulgação do Decreto n.º 5.154/2004, nasce a primeira turma do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no CEC Roseli Nunes. Essa foi fruto da luta dos trabalhadores que organizamos, mantiveram a turma o projeto Saberes da Terra com alimentação e estrutura com a construção do Barracão, pois o prédio escolar só foi inaugurado no final de 2008 na formatura das turmas de 5ª a 8ª série, boa parte dessa turma formaram a 1ª turma em 2009.

Movidos pela necessidade de garantir a educação no e do campo com todas as etapas da educação básicas, aceitamos o desafio, sem as condições estruturais

e pedagógica garantidas pelo Estado. Apesar de ser garantido na legislação, a manutenção e o processo educativo foi conduzido pelo MST, que organizou e buscou parcerias para sua implantação — desde o poder municipal, que contribuiu com parte da alimentação, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais – STTR, com o pagamento da cozinheira, o próprio assentamento, que sediou e contribuiu com o processo de construção dos primeiros barracões, a hospedagem e a alimentação dos professores, até a SEDUC, por meio da Supervisão do Educação do Campo – SUPEC, com a contratação dos seis profissionais.

Após muitas reflexões acerca dessa última etapa da educação básica, optamos por implantar o Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, pela necessidade de concluir o ensino médio, prosseguir nos estudos, ocupar as universidades, mas também de contribuir na organização da produção agrícola e pecuária com tecnologia e sustentabilidade das comunidades. A legislação já permitia essa integração, apesar das dificuldades enfrentadas para implantação, como aponta Frigotto *et al.* (2006, p. 42),

Se a preparação profissional no Ensino Médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o Ensino Médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o Ensino Médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma formação profissional condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade.

Iniciamos o curso ainda sem a compreensão do currículo que iríamos organizar. De início, pegamos como norte o plano de curso da casa familiar Padre Josimo, de Açailândia, e do curso técnico do PRONERA coordenado pelo MST; o setor de Educação do MST e a CPP da escola se debruçaram sobre a proposta, e, em 2009, nasceu a primeira versão da proposta pedagógica com as disciplinas e carga horária. Trabalhamos os componentes curriculares e fizemos reuniões e planejamentos mensais; no entanto, quando houve o golpe em 2010, o governador Jakson Lago foi afastado do cargo e Roseana Sarney assumiu, mudou-se todo o corpo administrativo e governamental: a coordenação da SUPEC passou a ser composta por outras pessoas sem formação e conhecimento da concepção de Educação do Campo. Ressaltamos que todo o processo de construção da escola só não foi parado porque antiga supervisora, Cacilda Cavalcante, que tinha uma compreensão dessa concepção, estava organizando a implantação do EMIEP no Maranhão. Ela articulou junto aos movimentos sociais e ao governador a criação da

escola como instituição da esfera estadual, através do Decreto n.º 25.260, em 03 de abril de 2009.

Com a entrada da nova administração, a SEDUC continuou com os contratados parciais dos educadores, e o movimento Sem Terra articulou educadores volutuários para suprir as necessidades. Assim, continuamos organizando e mantendo o fortalecimento das parcerias, como forma de garantir a materialização da Educação do Campo.

Em 2013, conseguimos dar entrada com o processo de reconhecimento do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – Curso Técnico em Agropecuária. As nossas discussões eram para que fosse com ênfase em agroecologia, mas o parecerista pediu para mudar e deixar só agropecuária, alegando que não existia esse curso na lista do MEC; foi reorganizado só o nome e a matriz curricular, foi mantida com a disciplina específica de agroecologia, que já estava sendo trabalhada. Em 2017, a escola foi reconhecida pelo CEE (Conselho Estadual de Educação), por meio do Parecer n.º 89 e da Resolução n.º 79.

Os documentos entregues às turmas que se formaram eram o histórico e a declaração, que possibilitam o ingresso no curso superior, mas não possibilitava tirar o registro do CREA, na época responsável pelos técnicos agrícolas. Atualmente, quem está responsável pelo registro profissional dos técnicos é o Conselho Federal Técnicos Agrícolas – CFTA.

Atualmente, a Roseli Nunes é oficialmente a única escola do Estado do Maranhão em área de assentamento a ofertar a modalidade Ensino Médio Integrado à Educação Profissional com o curso Técnico em Agropecuária. Apesar da CDTMA afirmar que existem dois Centros de Educação do Campo com a oferta do curso Técnico em Agropecuária, só consta na lista o CEC Roseli Nunes.

O Decreto n.º 34.814, de 7 de maio de 2019, que reorganizou a rede estadual de ensino maranhense, demonstra que há 18 escolas de ensino médio regular localizadas em áreas de assentamento da reforma agrária que, no ano de 2019, atenderam 2.649 estudantes, além de dois Centros de Educação do Campo (CECs), que ofertam ensino médio integrado à educação profissional, com qualificação em agropecuária (DCTMA, 2020, p. 32).

É importante ressaltar que só em 2013 ficou pronta a primeira versão do Projeto Político-Pedagógico da escola e o Plano de Curso. Isso porque, como foi trocado o governo e comando das secretarias, o processo ficou parado. Pelo fato do CEC Roseli Nunes ser a primeira escola da rede estadual pública em área de

assentamento a funcionar por alternância com ensino médio integrado à educação profissional, enfrentamos muitas dificuldades tanto do ponto de vista da organização do currículo e do PPP, como da estrutura física da escola, que era adaptada à pedagogia da alternância, pois só tinha duas salas de aulas. Destacamos que todo o processo pedagógico da escola é conduzido nos princípios da Educação do Campo e da pedagógica do Movimento, tendo o trabalho como princípio educativo que perpassa as atividades desenvolvidas na compreensão de que ele é essencial na emancipação humana.

O quadro abaixo mostra a divisão da carga horária por núcleo em cada série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Curso Técnico em Agropecuária, desenvolvido na Escola Roseli Nunes de 2009 a 2021.

Quadro 1 — Divisão da carga horária por núcleo.

| Série do ensino médio | Composição do núcleo comum | Composição do núcleo diversificado | Composição do núcleo profissional | Carga horária geral |
|-----------------------|---|--|---|---------------------|
| 1º ano | Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; Língua Estrangeira – Inglês; Arte; Educação Física; Geografia; História; Matemática; Física; Química; Biologia; Filosofia, Sociologia. | Informática; Metodologia de Pesquisa e Trabalho de Conclusão. | Agricultura Geral; Biologia da Agricultura; Fruticultura e Culturas Permanentes; Horticultura e Plantas Medicinais; Zootecnia I; Forragicultura. | 1.360 |
| 2º ano | Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; Língua Estrangeira – Inglês; Arte; Geografia; História, Matemática; Física; Química; Biologia; Filosofia; Sociologia. | Gestão, Organização e Segurança do Trabalho; Informática; Metodologia de Pesquisa e Trabalho de Conclusão. | Economia Rural; Biologia da Agricultura; Manejo e conservação de Recursos Naturais; Horticultura e Plantas Medicinais; Fruticultura e Culturas Permanentes; Culturas anuais; Zootecnia II; Agroecologia; Estágio. | 1.400 |
| 3º ano | Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; Língua Estrangeira – Inglês; Arte; Geografia; História; Matemática; Física; Química; Biologia; Filosofia; Sociologia. | Informática; Metodologia de Pesquisa e trabalho de conclusão; Metodologia de Pesquisa e trabalho de conclusão; Gestão Ambiental. | Economia Rural; Planejamento e Gestão Agrícola; Culturas anuais; Engenharia agrícola; Zootecnia II; Produção animal alternativa; Introdução à Agroindústria; Apicultura; Silvicultura; Extensão | 1.460 |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | Rural e Metodologias Populares; Estágio. | |
|--|--|--|--|--|

Fonte: Sousa, 2015.

Com a implantação do Novo Ensino Médio – NEM em 2022, por força da lei 13.415/3027, a escola, por fazer parte da rede estadual, foi obrigada a reorganizar seu currículo com os componentes curriculares sugeridos pela matriz norteadora da educação do campo na DCTMA. Participamos de diversos GTs de estudos, em 2021, sobre a temática, tanto por organização do Estado, convencendo dos benefícios de como seria importante para juventude se preparar para o empreendedorismo, quanto do Movimento da Educação do Campo, fazendo a crítica da retirada de carga horária dos componentes curriculares das áreas das humanas e sociais, como também da uberização do trabalho e como nos organizar dentro das escolas para minimizar esses danos na formação da nossa juventude.

As recentes mudanças na LDB, em função da Lei n.º 13.415/2017, substituem o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas). Nesse contexto, é necessário reorientar currículos e propostas pedagógicas – compostos, indissociavelmente, por formação geral básica e itinerário formativo (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 10). Nesse processo de reorientação curricular, é imprescindível aos sistemas de ensino, às redes escolares e às escolas (BCC, 2020, p. 475)

Pela necessidade de compreender o NEM e de criar alternativas de superar os dados nos componentes curriculares, foi organizado um GT na escola. Criamos uma coordenação entre os educadores e a CPP, e organizamos um plano de estudo para 2022. No primeiro encontro, de dois dias, foi estudada a BNCC e o currículo da escola; no segundo encontro, a DCTMA, a reorganização do PPP e a proposta curricular da escola; no terceiro encontro, afunilamos o planejamento e as bases orientadoras com metodologias ativas; no quarto e último encontro, fizemos avaliação da proposta curricular em implantação na escola, seus limites e desafios.

A Circular Interna n.º 04/2022 – SAGEA/SEDUC, de 26 de janeiro de 2022, trouxe como assunto: Matrizes Curriculares do Ensino Médio da Rede Estadual

2022. Entre as matrizes há a da Educação do Campo com as cargas horária de implantação do NEM, como mostra abaixo:

Tabela 2 — Carga horária de implantação do NEM.

| Estrutura Curricular | ÁREA DE CONHECIMENTO | COMPONENTES CURRICULARES | 2022 | | 2023 | | 2024 | | CH/ 3 anos |
|------------------------------------|---------------------------|---|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|-------------|
| | | | 1ª SÉRIE | | 2ª SÉRIE | | 3ª SÉRIE | | |
| | | | CHS | CHA | CHS | CHA | CHS | CHA | |
| FORMAÇÃO GERAL BÁSICA | LINGUAGEM | Língua Portuguesa | 4 | 160 | 4 | 160 | 4 | 160 | 480 |
| | | Educação Física* | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | | Arte* | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | | Língua Inglesa | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | SUBTOTAL | | 7 | 280 | 7 | 280 | 7 | 280 | 840 |
| | MATEMÁTICA | Matemática | 4 | 160 | 4 | 160 | 4 | 160 | 480 |
| | | SUBTOTAL | 4 | 160 | 4 | 160 | 4 | 160 | 480 |
| | CIÊNCIAS DA NATUREZA | Biologia | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | | Química | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | | Física | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | SUBTOTAL | | 3 | 120 | 3 | 120 | 3 | 120 | 360 |
| | CIÊNCIAS HUMANAS | História | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | | Geografia | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | | Sociologia | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | | Filosofia | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| SUBTOTAL | | 4 | 160 | 4 | 160 | 4 | 160 | 480 | |
| TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA | | | 18 | 720 | 18 | 720 | 18 | 720 | 2160 |
| PARTE DIVERSIFICADA | FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR | História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena | 1 | 40 | 2 | 80 | 2 | 80 | 200 |
| | | Projeto de Vida** | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 240 |
| | | Eletivas de Base*** | 4 | 160 | 2 | 80 | 2 | 80 | 320 |
| | | Pré IF Ciências da Saúde | 1 | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 40 |
| | | Pré IF Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas | 1 | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 40 |
| | | Pré IF Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra | 1 | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 40 |
| | | Pré IF Ciências Humanas e Linguagens | 1 | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 40 |
| | | Eletivas de IF | 0 | 0 | 4 | 160 | 4 | 160 | 320 |
| | | Desenvolvimento Sustentável, Sustentabilidade e Agroecologia | 1 | 40 | 2 | 80 | 2 | 80 | 200 |
| | | Corresponsabilidade Social e movimento dos trabalhadores das áreas de assentamento de reforma agrária | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| SUBTOTAL | | 12 | 480 | 12 | 480 | 12 | 480 | 1560 | |
| CARGA HORÁRIA GERAL | | | 30 | 1200 | 30 | 1200 | 30 | 1200 | 3600 |
| LEGENDA: | | | | | | | | | |

Fonte: Circular Interna n.º 04/2022 – SAGEA/SEDUC.

Atualmente, a reorganização curricular da escola nasce dessa necessidade de adequar legalmente a BNCC e a DCTMA, legislações às quais a escola é

submetida. No entanto, o aprofundamento do estudo nesses documentos nos possibilitou reorganizá-lo e a não prejudicar a juventude camponesa, e uma das formas foi utilizar a carga horária das eletivas a complementar temáticas que estão sendo prejudicadas, de modo a tentar sanar essas lacunas que só se alargaram com Novo Ensino Médio — que mais uma vez veio para reafirmar e manter a ordem e a produção de mão de obra para o mercado e, desta vez, sem direitos trabalhistas. A nossa proposta é baseada na coletividade e contrapõe os valores da sociedade vigente, com o trabalho numa compreensão emancipadora.

A tabela abaixo está sendo implantada no CEC Roseli Nunes, e foi organizada coletivamente entre professores, coordenação da escola e o Estado, na esfera na qual a escola está submetida. A maior crítica foi a redução da carga horária de algumas disciplinas do núcleo profissional, como *Zootecnia I e II* e *Estágio*, para agregar no currículo a nova carga horária do NEM, na matriz da Educação do Campo. As disciplinas de *Desenvolvimento Sustentável, Sustentabilidade e Corresponsabilidade Social e Movimentos dos Trabalhadores das Áreas de Assentamento de Reforma Agrária*, que estavam na matriz da educação do campo, não foram inseridas na nova matriz devido à escola já ter em seu currículo disciplinas do núcleo profissional e diversificado que trabalham essa temática.

Tabela 3 — Matriz da Educação do Campo.

| MATRIZ DA EDUCAÇÃO DO CAMPO | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------------|--------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|-----|
| Estrutura Curricular | ÁREA DE CONHECIMENTO | COMPONENTES CURRICULARES | 2022 | | 2023 | | 2024 | | CH/ 3 ANOS | |
| | | | 1ª SÉRIE | | 2ª SÉRIE | | 3ª SÉRIE | | | |
| | | | CHS | CHA | CHS | CHA | CHS | CHA | | |
| FORMAÇÃO GERAL BÁSICA | | Língua Portuguesa | 4 | 160 | 4 | 160 | 4 | 160 | 480 | |
| | | Educação Física* | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | |
| | LINGUAGEM | Arte* | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | |
| | | Língua Inglesa | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | |
| | | SUBTOTAL | 7 | 280 | 7 | 280 | 7 | 280 | 840 | |
| | MATEMÁTICA | Matemática | 4 | 160 | 4 | 160 | 4 | 160 | 480 | |
| | | SUBTOTAL | 4 | 160 | 4 | 160 | 4 | 160 | 480 | |
| | CIÊNCIAS DA NATUREZA | | Biologia | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | | | Química | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | | | Física | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | | SUBTOTAL | 3 | 120 | 3 | 120 | 3 | 120 | 360 | |
| | | | História | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | CIÊNCIAS | | Geografia | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | | | Sociologia | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | | | Filosofia | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | SUBTOTAL | 4 | 160 | 4 | 160 | 4 | 160 | 480 | | |
| TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA | | | 18 | 720 | 18 | 720 | 18 | 720 | 2160 | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---------------------------|--|---------------------------|-------------------|-----------|------------|-----------|------------|-------------|------------|-------------|
| PARTE DIVERSIFICADA | FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR | História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | | |
| | | Projeto de Vida | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | | |
| | | Eletivas de Base*** | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 | 240 | | |
| | | Pré IF Ciências da Saúde | 1 | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 40 | | |
| | | Pré IF Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas | 1 | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 40 | | |
| | | Pré IF Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra | 1 | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 40 | | |
| | | Pré IF Ciências Humanas e Linguagens | 1 | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 40 | | |
| | | Eletivas de IF | 0 | 0 | 4 | 160 | 4 | 160 | 320 | | |
| | | Gestão Organização e Segurança do Trabalho | 0 | 0 | 1 | 40 | 0 | 0 | 40 | | |
| | | Metodologia de Pesquisa e trabalho de conclusão | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | | |
| | | Gestão Ambiental | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 40 | 40 | | |
| | | CARGA HORÁRIA GERAL | | | 9 | 360 | 10 | 400 | 10 | 400 | 1260 |
| | | NÚCLEO PROFISSIONAL | FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR | Agricultura Geral | 2 | 80 | 0 | 0 | 0 | 0 | 80 |
| | | | | Economia Rural | 0 | 0 | 1 | 40 | 1 | 40 | 80 |
| Biologia da Agricultura | 1 | | | 40 | 1 | 40 | 1 | 0 | 80 | | |
| Planejamento e Gestão Agrícola | 0 | | | 0 | 0 | 0 | 2 | 80 | 80 | | |
| Manejo e conservação de Recursos Naturais | 0 | | | 0 | 2 | 80 | 0 | 0 | 80 | | |
| Horticultura e Plantas Medicinais | 1 | | | 40 | 1 | 40 | 0 | 0 | 80 | | |
| Fruticultura e Culturas Permanentes | 1 | | | 40 | 1 | 40 | 0 | 0 | 80 | | |
| Culturas anuais | 0 | | | 0 | 1 | 40 | 1 | 40 | 80 | | |
| Engenharia agrícola | 0 | | | 0 | 0 | 0 | 1 | 40 | 40 | | |
| Zootecnia I | 2 | | | 80 | 0 | 0 | 0 | 0 | 80 | | |
| Zootecnia II | 0 | | | 0 | 3 | 120 | 2 | 80 | 200 | | |
| Produção animal alternativa | 0 | | | 0 | 0 | 0 | 1 | 40 | 40 | | |
| Introdução à Agroindústria | 0 | | | 0 | 0 | 0 | 2 | 80 | 80 | | |
| Agroecologia | 0 | | | 0 | 2 | 80 | 0 | 0 | 80 | | |
| Forragicultura | 1 | | | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 40 | | |
| Apicultura | 0 | | | 0 | 0 | 0 | 1 | 40 | 40 | | |
| Silvicultura | 0 | | | 0 | 0 | 0 | 1 | 40 | 40 | | |
| Extensão Rural e Metodologias Populares | 0 | | | 0 | 0 | 0 | 1 | 40 | 40 | | |
| Estágio | 0 | 0 | 2 | 80 | 2 | 80 | 160 | | | | |
| CARGA HORÁRIA GERAL | | | 8 | 320 | 14 | 560 | 16 | 600 | 1480 | | |

Fonte: PPP, 2023.

É importante destacar que o trabalho perpassa todo o processo educativo: os educandos são divididos em NBs, que são responsáveis por tarefas diárias, que, quando não realizadas, prejudicam o coletivo, e, se realizadas com êxito, beneficiam o coletivo. As atividades são realizadas em coletividade, de modo que eles aprendam a ter a responsabilidade e que quem ora coordena, em outro momento é coordenado, trabalhando a duas vias do processo.

A coordenação e os professores também realizam as atividades de trabalho necessário da escola, e cada um exerce uma atividade primordial para o bom funcionamento dela. Além disso, os alunos também ajudam a conduzir o processo educativo, pois cada NB tem coordenador e coordenadora, que se somam na coordenação geral e ajudam nas tomadas de decisões para resolução de

problemáticas. O trabalho como princípio educativo é um dos norteadores da prática pedagógica da escola, como traz o Projeto Político-Pedagógico, item 8.1 - Princípios filosóficos e pedagógicos da escola:

Educação pelo trabalho e para o trabalho

Faz parte desta dimensão, o entendimento do trabalho como toda ação humana que transforma a natureza e o próprio homem, gerando a riqueza, a arte, o saber, a tecnologia. O trabalho é o elemento fundante de toda a sociedade e, portanto, deve constituir o eixo de todo trabalho pedagógico, pois contribui para a formação e o desenvolvimento do ser humano, é humanizador, liberta os homens e mulheres no processo da práxis (na prática e na reflexão dessa prática). Ressaltamos ainda que a cooperação é um elemento que contribui para a construção de novas relações sociais. Este processo se dará tanto no interior da Escola, como nas Comunidades. O estudo teórico é resultante de uma prática e toda a prática deverá ser refletida e analisada para aprendermos com ela (PPP, 2019, p. 21).

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no CEC Roseli Nunes traz a pesquisa também como elemento indispensável como eixo norteador e componente curricular específico, pois o educando, ao entrar na escola, precisa pensar os elementos da pesquisa e qual retorno da pesquisa para a realidade vivenciada. Por ser o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Curso Técnico em Agropecuária, não necessariamente a pesquisa tem que ser na área agropecuária: pode ser na área humanas e sociais ou outras que lhe interessarem e que tragam retorno à comunidade.

Portanto, todo o processo formativo da escola é cheio de desafios que precisam ser superados, principalmente na relação com a própria matriz curricular do Estado; enquanto querem formar na perspectiva capitalista, para manter ordem e produzir a mão de obra, nossa perspectiva é a de emancipação humana, norteada nos princípios políticos e pedagógicos da Educação do Campo e da Pedagogia do Movimento com valores, como: coletividade, criticidade e autonomia, que são capazes de transformar a realidade e construir perspectivas futuras na construção de uma sociedade justa e igualitária.

4 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO DOS EDUCANDOS E EDUCANDAS DA ESCOLA ROSELI NUNES: avanços e desafios da práxis educativa

O trabalho é a centralidade das relações estabelecidas entre o ser humano e natureza, a práxis que permite a construção e reconstrução da sua existência nas diferentes dimensões social, política e econômica. Parte-se da compreensão do trabalho como uma atividade que transforma a realidade, onde o ser humano se constrói e modifica o espaço que vive, se diferenciado dos demais animais e da natureza. Marx (1867) reafirma que o trabalho é um processo entre o ser humano e natureza, e nele “por sua ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”; diz que o ser humano coloca toda força natural, corpo e mente, nessa relação a fim de transformá-la e suprir suas necessidades. Assim, “ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (Marx, 1867, p. 293).

Sendo o ser humano parte da natureza, tem suas necessidades básicas como comer, dormir e reproduzir. E, para suprir suas necessidades, modifica a natureza através do trabalho, em uma relação formativa entre trabalho e natureza. Nesse processo, se constitui o trabalho como princípio educativo e a educação como emancipatória.

Nessa perspectiva, Frigotto (2006) traz o trabalho na compreensão ontocriativa da vida humana, trazendo o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura etc., mediações produzidas pelo trabalho nas relações estabelecidas. Todavia, no sistema capitalista, essas mediações ganham duas conotações diferentes: na primeira, podem se transformar em trabalho alienado, levando o trabalhador à subserviência; na segunda podem ser elementos de emancipação humana.

O pressuposto básico é de que o trabalho é a categoria ‘ontocriativa’ da vida humana, e o conhecimento, a ciência, a técnica e a tecnologia e a própria cultura são mediações produzidas pelo trabalho na relação entre os seres humanos e os meios de vida. Assim, o desenvolvimento científico-técnico dos instrumentos de produção é que distingue as épocas econômico-sociais e não o que se produz. Sob o capitalismo, o trabalho se transforma predominantemente em trabalho alienado, mas não se reduz a ele. A ciência, a técnica e a tecnologia, como produções humanas e práticas sociais, não são neutras e se constituem em forças de dominação e alienação, mas também podem se constituir em elementos da emancipação humana e são cruciais e necessários a ela (Frigotto, 2006, p. 242).

Esse capítulo será dedicado às análises e discussões da pesquisa, para compreender a contribuição do trabalho como princípio educativo em uma formação emancipatória dos(as) educandos(as) através do processo educativo do CEC Roseli Nunes, com leituras, observações participativas e entrevistas.

4.1 A materialidade do trabalho como princípio educativo no CEC Roseli Nunes

4.1.1 Contextualização da pesquisa e dos sujeitos

O trabalho como princípio educativo orienta na construção de uma pedagogia emancipatória, cujos fundamentos estão baseados em limites e perspectivas do processo histórico e ontológico de produção da existência humana — nele, a produção do conhecimento emerge como uma de suas dimensões.

O trabalho como princípio educativo é um dos norteadores no Projeto Político-Pedagógico do CEC Roseli Nunes e perpassa todas as atividades desenvolvidas para contribuir na formação emancipatória e humana dos estudantes. O trabalho como princípio educativo, então, não é uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um pressuposto ontológico e ético-político no processo de socialização humana.

A foto abaixo mostra a localização da escola está no seio do assentamento Cigra, Vila Kênio funciona com o ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária, é única escola da pedagogia da alternância em área de reforma agrária do estado do Maranhão e atende uma demanda de jovens camponeses oriundos de diversos município da região.

Figura 1 — Foto da área do CEC Roseli Nunes.

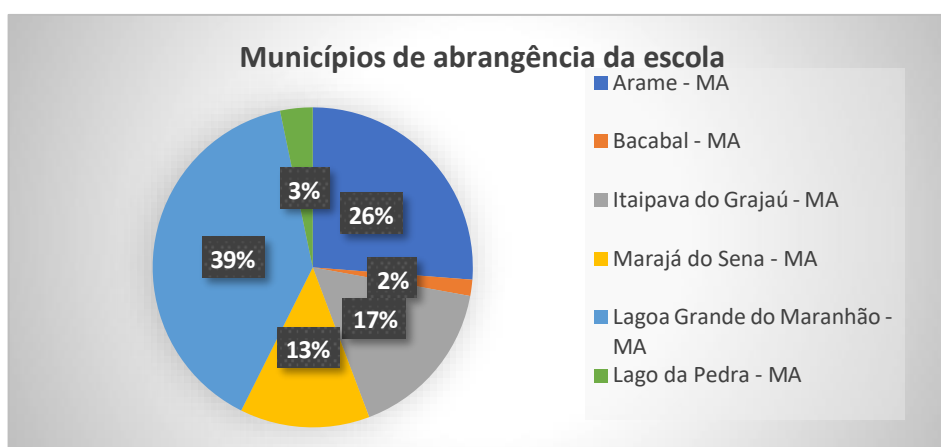


Fonte: Arquivo pessoal.

Os dados da pesquisa foram obtidos através de entrevista com 87 educandos(as) com faixa etária entre 15 e 21 anos, sendo 21% de 18 a 21, e 79% de 15 a 17 anos. A entrevista se deu em dois momentos: no primeiro, com questionário fechado, realizado pelo *Google Forms* com todos os estudantes; no segundo momento, com questionamentos abertos, realizados com 10 estudantes de 1º ao 3º ano, de 16 a 19 anos das turmas de 2022, no período de outubro de 2022 a janeiro de 2023.

O Centro de Educação do Campo Roseli Nunes é escola da rede estadual e atende 87 educandos de 06 municípios: Lagoa Grande do Maranhão, Arame, Bacabal, Itaipava do Grajaú, Marajá do Sena, Lago da Pedra, e alguns que fazem limites geográficos com município de Lagoa Grande do Maranhão (MA). A cada ano a abrangência de municípios pode aumentar ou diminuir a quantidade de acordo com demanda de vagas ofertadas pela escola.

Gráfico 1 — Municípios de abrangência da Escola.

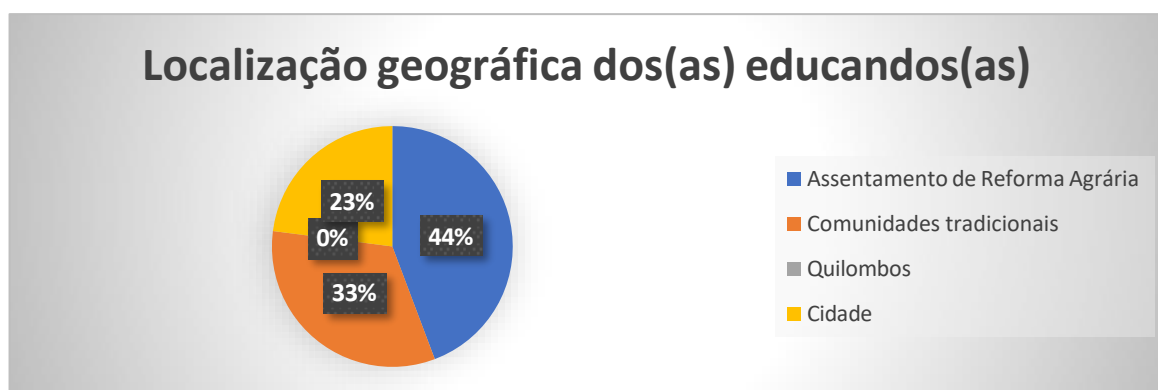


Como mostra o gráfico acima, dos municípios que compõem a escola, a maioria dos estudantes são das comunidades e áreas de Reforma Agrária do município de Lagoa Grande do Maranhão (MA); no segundo do município, Arame, a maioria são da área de assentamento Pedra Preta, que faz fronteira com município na qual escola está localizada. Um dos critérios de acesso ao CEC Roseli Nunes é morar em áreas de assentamentos, comunidades tradicionais, quilombolas, ribeirinhas, viver no e do campo; quando sobram vagas, essas são destinadas à cidade, mas os(as) estudantes têm quer ter vínculo com o campo ou ser filhos(as) de trabalhadores(as) de outras categorias.

No gráfico abaixo, constatou-se que o percentual de 23% dos estudantes que moram na cidade, representa o município de Lagoa Grande do Maranhão, onde

alguns se localizam no bairro mutirão onde se inicia o assentamento e com passar dos anos foi urbanizado, apesar da maioria das famílias que ainda residem no bairro, ter uma atividade de produção ativa nos lotes do assentamento, ou são filhos de trabalhadores como camponeses de comunidades tradicionais, empregadas doméstica, funcionários públicos, trabalhadores microempreendedores entre outros que compõem a classe trabalhadora do município.

Gráfico 2 — Localização geográfica dos educandos.



O perfil dos educandos do CEC Roseli Nunes é de educandos(as) de 15 a 21 anos, filhos(as) de trabalhadores(as) de diferentes categorias sociais, camponeses, funcionários públicos, microempreendedores, entre outros que compõem o campo maranhense e contribuem na renda familiar.

A maioria dos(as) educandos(as) que vêm estudar na escola tem como motivação inicial a qualidade e a metodologia do ensino desenvolvido. Alguns destacam que ficam sabendo das suas referências por amigos, familiares e egressos que estudaram no estabelecimento de ensino. A foto abaixo é de um momento de sala de aula, apresentação do seminário de estudo dirigido, uma das metodologias muito utilizadas na escola, pois possibilita o desenvolvimento das habilidades da oralidade, leitura e análise das temáticas, entre outras importantes em formação omnilateral.

Figura 2 — Sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal.

Alguns dos(as) educandos(as) colocam que a única forma de continuar os estudos é a escola, que a metodologia da alternância utilizada contribui com a consolidação do trabalho realizado na família. Outros que não teriam opção de estudar em outras escolas, pois as escolas de Ensino Médio do seu município são localizadas na cidade, teriam que morar na sede do município, pois o poder público não disponibiliza transporte escolar (isso acontece devido à maioria dessas comunidades ficar a cerca de 60 quilômetros da sede do município, além das estradas não terem manutenção). Assim desatacam que a metodologia utilizada na escola contribui com formação deles.

Além de influência que fiquei sabendo que metodologia que era muito avançado e o de adquirir vários conhecimentos, e também eu sempre quis estudar na escola como essa, que traz muitos valores morais e culturais, né, para a gente, e por recomendação que já tive amigos que estudou aqui, assim, e falava bastante que era uma escola boa, e agora eu tô tendo a oportunidade, e é realmente o que eles falaram (Oziel Alves).

A educação é um processo de produção e construção de conhecimento, além de um processo em disputa dos projetos de desenvolvimento. Isso pois a educação serve para alienar, mantendo o projeto existente, bem como para libertar e construir uma nova sociedade pensada pela classe trabalhadora. No entanto, a construção de uma nova sociedade “só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades” (Fernandes e Molina, 2004, p. 9). Assim, a Educação do Campo, na qual a escola está inserida, faz parte desse processo de educação libertadora na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4.1.2 Concepção e importância do trabalho dos entrevistados

Ao longo da história, a humanidade foi construindo sua relação com a natureza, e através do trabalho foi suprindo suas necessidades básicas, fundamentais para sua existência. Com o processo de desenvolvimento da humanidade e através do trabalho, nasceu a divisão de classes — uma que explorava a força de trabalho e outra explorada a suprir as necessidades criadas pelo determinado modo de produção. Marx (1884) traz uma análise sobre a sociedade civilizada, marcada pela exploração de uma classe sobre outra, e cita os três modos de produção que se sustentou e sustenta através da exploração da força de trabalho (como a antiguidade com o modo de produção escravista, a idade média com modo de produção feudal e exploração da servidão, o capitalismo é marcado pelo trabalho assalariado).

Com a escravidão, que atingiu o seu mais alto grau de desenvolvimento sob a civilização, veio a primeira grande cisão da sociedade em uma classe que explorava e outra que era explorada. Esta se manteve durante todo o período civilizado. A escravidão é primeira forma de exploração, forma típica da antiguidade; sucedem-na servidão na idade média e o trabalho assalariado nos tempos modernos: são as três formas de avassalamento que caracterizam as três grandes épocas da civilização. A civilização faz-se sempre acompanhar da escravidão de princípio fraca, depois mais ou menos disfarçada (Frigotto; Ciavatta; Caldart, 2020, p. 268).

As classes sociais são grupos sociais caracterizados pelas relações de produção e definidos pela economia. O modelo de produção capitalista segue a lógica, sustentado na exploração de uma classe sobre a outra: é dividida em classes sociais, entre os que detêm os meios de produção e os que detêm a força de trabalho, os trabalhadores e patrões, os pobres e os ricos.

O trabalho se configura como uma categoria importante na compreensão desse processo, pois é através dele que a sociedade sustenta o sistema de produção. Assim, as categorias são parcelas importantes na compreensão do modo de produção capitalista, no qual a classe trabalhadora se divide em vários seguimentos, algumas sendo superadas ao longo da história e novas surgindo na reorganização do modo de produção. Para Marx (1857-1858), as categorias se constituem na organização interior da sociedade burguesa e são “capital, trabalho assalariado, propriedade rural, suas relações recíprocas cidade e campo, as três grandes classes sociais, a troca entre essas circulações, crédito e privado” (Frigotto; Ciavatta; Caldart, 2020, p. 81).

O trabalho é importante na existência humana, e, ao longo da história, ganhou conotações diferentes. Serviu, de um lado, para manutenção e conservação do

modelo vigente através do trabalho explorado e alienado, e do outro como possibilidade de emancipação, libertação e na construção de uma nova sociedade. O trabalho e educação são indissociáveis no processo emancipatório da classe trabalhadora, pois são o alicerce dessa construção. Assim, o trabalho como princípio educativo deve perpassar toda a construção das experiências contra-hegemônicas que possibilitam essa emancipação. As concepções pedagógicas, na contramão do sistema vigente, trazem o trabalho como princípio educativo, como um dos pilares dessa edificação social, a exemplo da Educação do Campo e da Pedagogia do Movimento Sem Terra, que norteiam a práxis pedagógica do CEC Roseli Nunes.

A organicidade da escola é norteada na Pedagogia do Movimento Sem Terra, que permite ao sujeito envolvido no processo se desafiar, perceber o movimento da realidade, a dialética do movimento de transformar-se e transformar sua realidade. “Na concepção de educação que assumimos destacam-se como atividades humanas específicas ou como matrizes formadoras fundamentais: o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história” (Caldart, 2013, p. 17).

Assim, toda organicidade e auto-organização da escola tem esse horizonte, onde os(as) educandos(as) são divididos em NBs, que são o alicerce da organicidade da escola. Isso se dá numa dinâmica que, em momentos, o estudante coordena e, em outros, é coordenado, de modo que todos e todas participem do processo. Os NBs são de extrema importância no desenvolvimento tanto das atividades necessárias diárias, como de sala de aula e estudo dirigido planejadas pela CPP. Com isso, a maioria dos(as) educandos(as) destacam a organicidade da escola como um aspecto importante na realização das atividades da escola.

No dia a dia, a gente tem horário de acordar, hora de acordar e fazer as atividades, as atividades são divididas em NB, em que cada NB tem o seu coordenador para que as atividades ocorram de forma que todos ficam satisfeitos e não ocorra aquela bagunça nas atividades, que um faz e outros não faz. E a gente tem um horário de ir para a sala de aula, como a aula durante todo o dia, a gente tem os horários e também tem a Mística para iniciar o dia, né, aí tem 8 horas de aula no dia, antes de iniciar aula as é o café, às 10 horas é a merenda, o lanche, às 12 é almoço, aí todos- a gente é liberado para o almoço e retorna apenas 13:30 e fica o resto da tarde até 16:30 horas e o nosso dia funciona assim (Rosa Luxemburgo).

A organicidade da escola é um dos pressupostos importantes na tentativa de garantir uma formação emancipatória dos(as) educandos(as), na construção de valores contra-hegemônicos, como coletividade e participação social, essenciais na relação de um novo paradigma social, e são pilares da construção do CEC Roseli

Nunes, na contramão da sociedade atual — baseada na meritocracia, no individualismo, na rejeição e na seleção.

A escola em si é muito bem organizada, vindo tanto em consideração opinião dos alunos, dividindo os trabalhos também entre os professores sempre se ajudando. A maioria das atividades tanto práticas quanto sala de aula ele sempre ta trabalhando com coletivo para que os alunos possam se ajudar e aprender a trabalhar no meio social (Sepé Tiarajú).

Com relação à metodologia da escola, é por alternância, na qual os(as) educandos(as) ficam um tempo na comunidade e um no Tempo Escola. No período que estão na escola, são realizadas as atividades denominadas trabalhos práticos, em que meninos e meninas fazem as mesmas atividades como uma forma de contribuir na formação, no respeito e na igualdade de gênero. Muitos têm dificuldades na adaptação por ficar longe da família um período, e outras pela forma da divisão das atividades desenvolvidas na escola, sem distinção de gênero — os meninos também têm dificuldade na adaptação da realização das atividades domésticas.

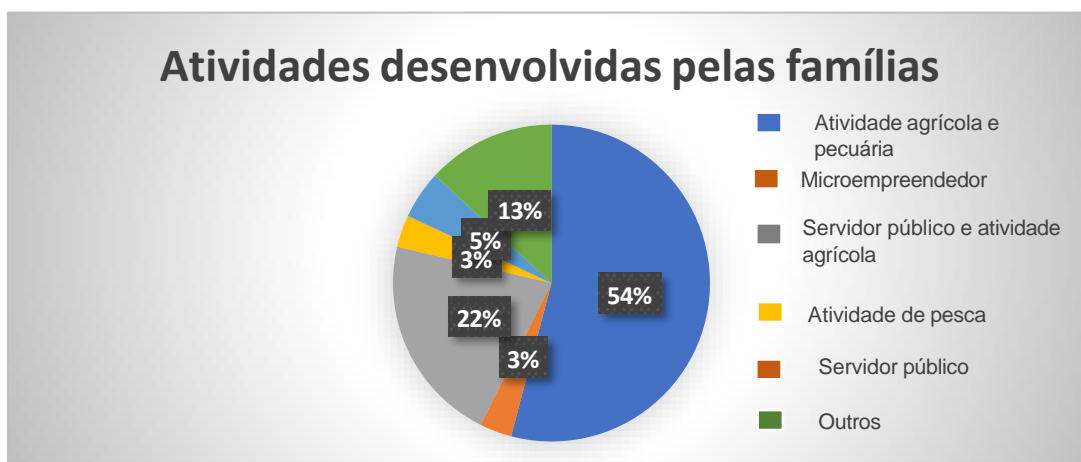
Só em alguns quesitos, como, por exemplo, o trabalho prático, é que eu não estava tão acostumada com esse tipo serviços, e justamente tem essa questão aqui na Roseli Nunes, a não dá diferenciação do trabalho pelo gênero, e aí eu não estava acostumada a fazer alguns serviços que a nossa sociedade considera como de menino, como, sei lá, campinar, plantar, algo nessa natureza; eu não estava acostumada com esse tipo de coisa e aqui a gente trabalha porque a gente pega sol, algo mais braçal (Cora Coralina).

As atividades de subsistência é uma das maneiras de ter a garantia da sobrevivência através do trabalho, e a realização, em famílias, de forma coletiva, contribui com a formação de sujeitos mais compreensíveis, críticos e responsáveis. A maioria das famílias dos(as) educandos(as) do CEC Roseli Nunes desenvolvem atividades na área da pecuária e agricultura; um dos fatores que contribuem com essas atividades é a região ser considerada uma das produtoras do boi verde (bezerro de até 150 quilos, destinado à venda), sendo a principal atividade econômica. A agricultura produzida é de subsistência, e a maioria desses jovens reside em áreas de reforma agrária e comunidades tradicionais, onde realizam essas atividades.

As demais atividades que se destacam são de servidores públicos, como professor, agente comunitário de saúde, merendeiras, vigias, entre outras, que se dão através de concursos públicos ou contratos temporários e não desenvolvem atividades da agricultura pecuária e pesca. Outras atividades no gráfico abaixo

dizem respeito às quebradeiras de coco, diaristas, domésticas, entre outras que desenvolvem atividades que contribuem com subsistência da família.

Gráfico 3 — Atividades desenvolvidas pelas famílias.



O processo de trabalho e de valorização na compreensão é uma atividade essencial na existência humana, um processo entre ser humano e natureza, pelo qual produz e reproduz sua existência. “Assim, o trabalho como atividade inerente ao modo humano de produzir a existência é a categoria fundante do ser” (Frigotto *et al.*, 2020, p. 288).

Com relação ao trabalho realizado na escola, a maioria destacou as atividades do trabalho prático como principais, relacionando à categoria as atividades de limpeza do prédio escolar e nas unidades de produção; apenas um educando destacou as atividades teóricas também como trabalho.

Aqui a gente realiza todos os trabalhos práticos para obter experiência na área do curso, como também trabalhos em grupos na escola, ali fazendo pesquisa, nosso projeto de pesquisa e TCC, trabalho na área didática, para nos ajudar com os futuros de trabalhos. Nós trabalhamos na suinocultura, cuidando dos animais, na caprinocultura e na ovinocultura, cuidando também dos animais e também de toda a estrutura da escola, limpando ela e também da área dos animais (Sepé Tiarajú).

O trabalho, numa perspectiva de construção emancipatória, não tem espaço para a exploração; deve contribuir com formação em suas diversas formas, política, humana e cultural para uma nova construção social. O trabalho como princípio educativo é essencial no desenvolvimento do processo educativo no CEC Roseli Nunes.

4.1.3 A práxis do trabalho como princípio educativo na formação dos educandos e educandas no CEC Roseli Nunes

Essa é uma discussão que Marx (1867) traz no texto *Trabalho Produtivo e Trabalho Improdutivo*, na qual faz uma análise dessa distinção criada pelo o sistema capitalista, que o primeiro se diferencia pela produção das mais-valias, ou seja, só é considerado produtivo o trabalho assalariado que produz o capital e contribui para sua valorização; trabalho improdutivo não produz e não valoriza o capital, como exemplos (as)os diaristas, que prestam serviços e não têm o patrão para intervir, a negociação é entre consumidor e prestador de serviço, é troca de dinheiro por dinheiro e não gera o capital.

A diferença entre o trabalho produtivo e o improdutivo consiste tão somente no fato de trabalho troncar-se por dinheiro como dinheiro, ou por dinheiro como capital. Por exemplo, no caso trabalhador independente, do artesão (*self employing, artisan*) etc., de quem compra a mercadoria, a categoria está inteiramente fora de questão, porque não [se dá] troca direta entre dinheiro e trabalho de qualquer espécie, mas entre dinheiro e mercadoria (MARX, 2020, p. 211).

Como vivemos em sociedade capitalista, a escola também faz parte desse sistema, apesar de se apresentar como experiência contra-hegemônica, valores e concepções que servem para a manutenção do sistema são internalizados e acabam se reproduzindo nas relações diárias. Como exemplo, temos a concepção de trabalho, que a maioria dos entrevistados, e principalmente as meninas, não consideram o trabalho que realizam com a família, pelo fato de não gerar uma remuneração em dinheiro — e isso reflete também na sociedade, com o trabalho doméstico realizado na maioria das famílias, que é desvalorizado e não é considerado um trabalho, concepção que ficou explícita nas falas das meninas.

Na minha vida, o trabalho é importante, mas... eu não acho, assim que o trabalho em si, no sentido de conseguir meu sustento quem faz isso por mim é meus pais, então, é, o trabalho na vida dos meus pais é muito importante nesse quesito, porque é o que me dá sustento. Então, vendo, o trabalho como um todo, é importante porque ele indiretamente me sustenta, no caso do trabalho dos meus pais. Bom, eu faço o trabalho doméstico na minha casa, eu ajudo a minha mãe, faço as tarefas domésticas do dia a dia, eu lavo prato, eu varro a casa, eu ajudo minha mãe mais nesse quesito no trabalho doméstico, mas não é remunerado. Eu considero mais o trabalho como remunerado, assim, porque a gente tem aquela visão de mercado de trabalho de ter remuneração (Cora Coralina).

O trabalho produz a existência humana, o que diferencia o ser humano dos demais animais, visto que, através do trabalho o homem transforma o meio em que

vive, adaptando-o e transformando-o para atender às suas necessidades; se torna uma atividade importante também no processo de formação, pois é através do trabalho que a subjetividade se constitui e vai se desenvolvendo constantemente, num processo de criação e recriação.

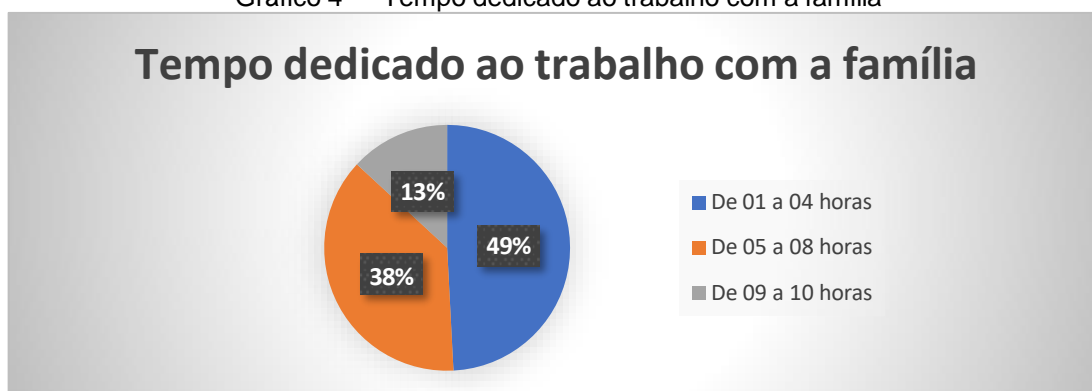
Entretanto, mesmo com todas essas contradições, e ainda segundo Marx, o trabalho “é a condição indispensável da existência do homem, uma necessidade eterna, o mediador da circulação material entre o homem e a natureza” (Marx, 1987). Sendo uma “necessidade eterna”, condição de sobrevivência, estará sempre presente nas comunidades humanas, entendidas aqui nas suas várias formas. Por isso, o trabalho é o caminho de construção da identidade, e o homem constrói a sua identidade pelo trabalho. Dessa maneira, forma-se através do trabalho e o trabalho é o princípio da sua formação (Ribeiro, 2007, p. 50).

A formação do ser humano é coletiva, se realiza com base na posição ocupada pela coletividade no mundo do trabalho. O trabalho pode assumir um viés emancipador, mas pode também ser um instrumento que submete e até mesmo escraviza o ser humano; pode gerar prazer para alguns, mas também pode ser responsável pelo sofrimento de outros. Dialogando com o campo de pesquisa, os(as) educandos(as) consideram o trabalho importante tanto pelo viés econômico como pelo viés formativo, repassando e aprendendo com e pelo trabalho.

Tem sim, o trabalho para mim é muito importante, porque além de que estou aprendendo, eu também posso ensinar o que eu aprendi, e é muito importante a questão financeira, não só questão financeira, mas sim tá proporcionando algo melhor que eles estão aprendendo. O trabalho que realizo quando eu tô em casa é na área da agropecuária, porque sou vaqueiro, meu pai, vaqueiro, trabalha na roça também, nós temos roça e somos pequenos criadores. Esse trabalho que realizamos é muito importante, não sei especificar quantidade, mas hoje tem uma quantidade, uma população muito avançada que hoje atua na área da agropecuária (Paulo Freire).

Outro aspecto relevante é o tempo dedicado ao trabalho com as famílias: mais uma vez trazendo a reflexão do trabalho produtivo, que na maioria das vezes é relacionando ao que produz um produto de valor no mercado e ganhos financeiros; o trabalho doméstico e o trabalho realizado pelos mais pobres, como os(as) diaristas, são desconsiderados. Quando perguntados sobre o tempo que dedicam ao trabalho em suas famílias, cerca de 49% disseram que trabalham cerca de 01 a 04 horas diárias com a família.

Gráfico 4 — Tempo dedicado ao trabalho com a família



Isso mostra que o trabalho ocupa quase 50% do tempo dos(as) educandos(as) junto à família quando estão no Tempo Comunidade, que se constitui como espaço de convivência, contribui com a economia e com a formação, direcionando como espaço de criar responsabilidades e aprendizagens. Como citado acima, muitos não consideram as atividades realizadas como trabalho por não serem atividades remuneradas, mesmo dedicando quase metade do seu tempo no desenvolvimento delas. É importante ressaltar que o trabalho é um direito, porque é por meio dele que o ser humano constrói sua existência e as condições de vida sociais, também se constitui como dever.

O trabalho como direito e dever social, humano desde a infância, deriva o fato do trabalho produtivo como valor de uso, como cuidado à vida, construir-se num princípio formativo fundamental. Trata-se de internalizar e a socializar, desde a infância, o fato que a tarefa de promover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos e que internalizar este princípio é necessário para não criar indivíduos ou grupos que naturalizem a exploração e vivam do trabalho de outros (Frigotto, 2020, p. 289).

O trabalho socialmente necessário é definido pela capacidade de satisfazer necessidades humanas — comer, dormir e reproduzir, capacidades, como a casa, que tem seu valor de uso porque serve para abrigar do frio e calor, a comida porque serve para nos alimentar. Deve ser realizado com intencionalidade pedagógica na formação onmilateral dos sujeitos, respeitando suas individualidades, sem potencializar o individualismo predominante no capitalismo, valorizando o processo coletivo dessa construção.

O trabalho socialmente necessário pode ser compreendido, nos termos de hoje, como um exercício prático do trabalho como valor de uso, realizado na direção da formação de uma personalidade não exploradora, nem de outros seres humanos nem da natureza, com intencionalidade pedagógica em aspectos centrais como os valores éticos do trabalho para o bem estar coletivo, a apropriação do conhecimento (e seu modo de produzir-se) pela

relação entre teoria e prática e a organização coletiva e científica do trabalho (Caldart, 2013, p. 21).

Como já visto, o processo pedagógico realizado na escola é norteado no trabalho como princípio educativo, nessa compreensão do trabalho de organização da escola para a produção e construção do conhecimento para melhoria das condições de vida, no trabalho pedagógico que respeita as especificidades e potencialidades dos estudantes. Isso é externado nas falas dos(as) educandos(as) ao colocar sobre importância do trabalho na sua formação; temos o trabalho como práxis da existência humana no processo de formação desses sujeitos. Como coloca um dos entrevistados:

Eu creio que sim, além dos estudos que é bem bacana, a gente estuda, traz várias experiências da gente e conhecimento e também a forma de trabalhar aqui nas hortas, cuidar dos suínos, dos caprinos é uma coisa que a gente vai aprendendo, obtendo conhecimento para manter na casa da gente, onde a gente cuidar, ou então um outro serviço que a gente se não conseguir um emprego mesmo na escala que a gente procura, mas pode ir se mantendo na pecuária, mas também sabendo desse conhecimento (Josiel Alves).

O principal objetivo da escola não é potencializar o trabalho no sentido de produzir apenas mão de obra para o mercado na ótica capitalista, e sim para o mundo do trabalho, compreendendo-o como uma relação entre o ser humano e o meio em que vive e que utiliza para suprir as necessidades, para a existência humana. Quando pedidos para diferenciar o mundo do trabalho e o mercado de trabalho, demonstraram a compreensão dessa diferenciação.

Talvez, não de uma forma conceitual, o mercado de trabalho se refere mas essa questão de relação entre aquele que precisa da mão de obra e por isso vai remunerar alguém, vai pagar alguém e aquele que necessita trabalhar e de um emprego, aí a gente constrói essa relação, isso eu acredito que é o mercado de trabalho. Já o mundo do trabalho se refere mais às relações que são produzidas pelo trabalhador, no caso, o espaço que ele trabalha, quanto que ele ganha, é mais nesse quesito a qualidade de vida que ele tem, eu entendo o mundo do trabalho mais sobre esse viés (Cora Coralina).

A família é um dos pilares estruturantes da escola: sem a participação da família, o processo pedagógico realizado na escola fica incompleto. É na família que temos os primeiros ensinamentos para a vida, e depois nos espaços sociais que frequentamos, através das orientações da família, e a escola é um desses espaços necessários à formação humana. A escola é responsável pelos ensinamentos sociais da leitura e escrita na apropriação do conhecimento; assim, a educação como pressuposto das potencialidades no desenvolvimento das dimensões do ser humano.

No entanto, ao longo da história, a escola hegemônica ofertada aos trabalhadores, orientada pelo viés capitalista para produção e reprodução do modo de produção, dualizou trabalho e educação, e a escola passou a ser um espaço de passar conteúdos teóricos necessários para exercer o trabalho alienado.

Em relação às atividades desenvolvidas na escola, orientadas com base no trabalho como princípio educativo, pautado no Projeto Político-Pedagógico e materializado na organização do trabalho pedagógico, algumas famílias não têm essa compreensão de formação. A visão predominante é que na escola são trabalhadas apenas aulas teóricas, mas muitas avaliam de forma positiva, compreendendo que trabalho contribuirá na formação de sujeitos mais responsáveis, justos e solidários.

Eles dizem que é muito bom, porque, da forma como a gente passa muito tempo aqui, não fica parado, né, é importante para pais. A gente vê relatos que acham ótimo essa questão do trabalho na escola, porque muitas vezes filho é muito mimado em casa, e aqui eles têm que cumprir regras, e, da mesma forma que um trabalho, o outro também deve trabalhar, então essa questão do rapaz, né, do menino não querer fazer nada em casa, e aqui na escola o mesmo serviço que a mulher tem em casa o menino também tem, como o simples ato de lavar o prato, o que é muito feito na escola, né, cada qual é responsável pela limpeza do seu prato, da sua colher do seu copo e do espaço da escola mesmo, como limpeza das vasilhas, dos banheiros atividades que eles não fazem em casa (Rosa Luxemburgo).

Na visão dos(as) educandos(as), o trabalho realizado por eles na escola de forma coletiva, solidária e cooperada tem uma contribuição na formação. A maioria responde de forma afirmativa que contribui com a formação humana, social, política e técnica, essenciais para formação emancipatória. A maioria responde de forma afirmativa que contribui com a formação humana, social, política e técnica como primeiro viés, que tem a compreensão da importância do coletivo na contramão de valores como o individualismo, essenciais na sociedade existente e que justificam formas de exploração.

Me ensinou há muito tempo, essa visão que eu tenho muita responsabilidade, eu sei que tenho obrigações do que eu tenho que cumprir... cumprir essas obrigações, entender que estudar também significa trabalhar, que o próprio estudo é um tipo de trabalho, é um trabalho mental, e esse trabalho prático ele tem muita importância na minha vida, porque ele me ensinou a ter mais responsabilidade com os horários, e com o próprio trabalho em si, foi a importância de ver o quão importante é aquele trabalho, porque, quando ele não é feito, outras pessoas são prejudicadas, inclusive eu. Então, nesse sentido, ele me ensinou de muitas formas do meu sujeito, da minha identidade (Cora Coralina).

Os valores humanos são bases condutoras do processo de construção de uma determinada sociedade, orientam as ações e as decisões importantes na

garantia da convivência humana, e são construídos de acordo o modelo social materializado ou que se pretende construir. Os princípios do MST são norteadores da visão de mundo e concepções em relação ao ser humano, à sociedade e à compreensão de educação.

O MST, no caderno n.º 08, editado em 1996, organizou os princípios filosóficos e pedagógicos do movimento, a fim de nortear o processo educacional. Ambos foram reformulados no caderno n.º 13, de 2005, Dossiê MST e Escola, que compilou documentos e estudos de 1990 a 2001. Os “princípios são o resultado das práticas realizadas, das experiências acumuladas” (MST, 2017 p. 160), necessários na construção de relações mais justas e igualitárias na construção de um novo ser social. Os princípios filosóficos se dividem em cinco, e, dentre eles, destacamos o 4º, no qual a educação é trazida para os valores humanistas e socialistas, para romper os valores dominantes do lucro e do individualismo.

Estamos chamado de valores humanistas e socialistas aqueles valores, então, que colocam no centro dos processos de transformação a pessoa humana e sua liberdade, mas não são como indivíduos insolados e sim como ser de relações sociais que visem a produção e apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação de todos nesses processos (MST, 2015, p. 164).

Alguns desses valores são: indignação contra as injustiças; companheirismo e solidariedade; direção coletiva; respeito; disciplina do trabalho, entre outros. Os valores apreendidos com a realização do trabalho contra-hegemônico (feito através da organização pedagógica da escola), como companheirismo, coletividade, solidariedade e responsabilidade são muito citados por eles como elemento de maior aprendizado. Como coloca o educando: “Além dos valores morais, tem o companheirismo as pessoas (...) no modo de convivência, as pessoas se tratarem melhor, e é isso, eu acho, o coletivo e o companheirismo que a gente vive aqui” (Josiel Alves).

Já os princípios pedagógicos do MST “se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos” (MST, 2015, p. 160). São 13 os princípios pedagógicos, e, dentre esses, o primeiro é a relação entre prática e teoria, na compreensão de que o ser traz uma leitura de mundo, experiências e concepções que, socializadas com a escola, geram novos conhecimentos capazes de intervir na realidade.

Neste sentido defendemos como um dos princípios fundamentais de nossa proposta de educação a relação entre prática e teoria dentro de cada

processo pedagógico, justamente para que possa se desenvolver esta capacidade de relação em todas as situações da vida. Ou seja, consideramos superada historicamente aquela visão de que a escola é apenas lugar de conhecimentos teóricos que depois, fora, é que serão aplicados na prática (...) (MST, 2015, p. 165).

A relação prática e teoria no currículo da escola procura considerar os conhecimentos que os(as) educandos(as) trazem consigo, tendo a prática social como base do processo formativo e a escola como espaço de práticas, estudos e construção de conhecimentos, como mostra a questão acerca dos conhecimentos construídos na escola.

Figura 3 — Trabalho na horta.



Fonte: Arquivo pessoal.

Nessa perspectiva da práxis formativa, os(as) educandos(as) colocam que esses conhecimentos construídos coletivamente na escola são aplicados também nos espaços onde que vivem. Alguns têm dificuldade de inovar as práticas, principalmente as produtivas, na família, porque os pais não confiam nas suas habilidades adquiridas, e outros ressaltam que, por estarem no campo, reorganizam novas práticas de trabalho. Podemos observar isso de acordo com o que coloca o educando abaixo, quando indagado sobre os conhecimentos construídos na escola serem colocados em prática:

Sim, eu coloco, não só na minha casa, mas na minha comunidade tive privilégio de colocar em prática, na minha casa fiz uma esterqueira para minha mãe; como falei anteriormente, eu fiz um aprisco, que foi dividido as baias, que era só uma só um Piquete mesmo que não era dividido; e também o manejo dos suínos, que eu faço lá em casa também (Paulo Freire).

A classe social e a organização econômica e social de alguns modos de produção que detêm a exploração de uma classe sobre a outra. No sistema capitalista, as rendas são divididas entre os proprietários que possuem meios de produção, e os não proprietários são obrigados a ofertar a força de trabalho como meio de sobrevivência.

Para que essa dominação aconteça, o sistema capitalista utiliza a ideologia para que a classe dominada não reconheça a si mesma ou justifica as formas de exploração como naturais, sem opção de mudanças; assim, vai perdurando no poder. No entanto, essa classe social explorada ganha uma dimensão política quando desperta do processo de alienação, e percebe que coletivamente pode fazer as mudanças sociais. Marx, em 1844, nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, fala sobre o trabalho alienado e a propriedade privada, e coloca a alienação do trabalhador do produto do trabalho.

A alienação do trabalhador no seu objeto exprime-se, segundo as leis nacional-econômicas, em modo tal que, quando mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; em que, quanto mais valores ele cria, tanto mais sem valor (*wertloer*) e indigno se torna; em que, quanto mais formado o seu produto, mais deformado o trabalhador; quanto mais civilizado o objeto, tanto mais bárbaro o trabalhador; em que mais potente (*mächtiger*) o trabalho, tanto mais impotente (*ohnmächtiger*) o trabalhador; em que, quanto mais espiritualmente rico o trabalho, tanto mais sem espírito (*geistloser*) e servo da natureza se torna o trabalhador (Frigotto; Ciavatta; Caldart, 2020, p. 32).

Isso nos permite fazer uma breve análise do processo de alienação: por mais que estejamos fazendo um processo contra-hegemônico, na tentativa de esclarecer a classe social, muitos ainda não conseguem se enxergar como da pertencente a ela, assim como milhares que naturalizam a exploração ou se vêem melhor que os demais. Alguns se reconhecem enquanto classe trabalhadora, como se pode ver pelo depoimento da educanda: “Sim, tipo, sou pobre, mas trabalho na roça; aí eu creio também que isso é uma classe social, né, eu já ajudei bastante a plantar, não só a plantar, mas a colher feijão, arroz, isso tudo eu já ajudei” (Marielle Franco).

O trabalho educa o sujeito e contribui com o desenvolvimento das potencialidades na formação em suas diversas dimensões, como já vimos. Para isso, é necessária a “a socialização e [a] produção do conhecimento de produção de conhecimentos científicos necessários à vida pessoal e social” (MST, 2015, p. 93). Isso significa que a escola deve ser espaço de construção de conhecimentos com teorias e práticas sociais, envolvendo todos os sujeitos no processo: educandos(as), educadores(as), coordenação e comunidade.

Nessa perspectiva se tem o que já comentamos neste trabalho: a organização pedagógica e o trabalho efetivado no CEC Roseli Nunes — como todas as atividades domésticas, tarefas da produção nas unidades produtivas, atividades culturais, mística entre outras — contribuem com o projeto de futuro dos(as) educandos(as) na perspectiva emancipatória. Como mostra a pesquisa, os(as) estudantes colocaram que o trabalho realizado na escola tem contribuição importante na produção de conhecimentos científicos e nos valores essenciais na construção do novo homem e da nova mulher.

É, tipo assim, eu acho que vai ajudar bastante, porque, tipo, na área que eu quero, eu quero cursar mais na frente medicina, eu quero me formar em médica. Aí, tipo, eu tenho que ter responsabilidade para aqueles em tudo que vou fazer, eu tenho que ter responsabilidade primeiro, né, então é isso que creio (Marielle Franco).

A materialidade do trabalho como princípio educativo realizado no CEC Roseli Nunes é importante na formação dos(as) educandos(as) e das educandas e está entrelaçado em todas as atividades realizadas. Há a realização das atividades domésticas, de organização e limpeza da escola, nas unidades produtivas da horta, nas trilhas agroecológicas, no manejo de caprinos, viveiros, e nas atividades culturais, como mística, sarais, noites culturais etc. Além dessas, temos as atividades de embelezamento com o assentamento; percebemos que muitas delas são realizadas de acordo com o planejamento organizado pela coordenação geral (formada pelos(as) educandos(as) e a CPP), algumas sendo diárias e outras de acordo com a necessidade. A mística, por exemplo, é realizada diariamente na escola: chamamos de “mística” um momento cultural para iniciar o dia, trazendo temáticas para reflexão, possibilitando uma contribuição importante na formação dos estudantes.

Figura 4 — Exemplo de mística.



Fonte: Arquivo pessoal.

Outro ponto importante é que o CEC Roseli Nunes é uma escola pública e faz parte da rede estadual de educação. A partir dela, deveriam ser garantidas todas as condições de funcionamento, mas no quadro de funcionários faltam: vigilantes, cozinheiras(os), secretário(a) para a administração, entre outros. Assim, em sua organização, uma das alternativas encontradas pela coordenação foi fazer acordos com os funcionários da limpeza para dispor a alimentação. Por isso, todo o processo de limpeza é feito pelos(as) educandos(as), a CPP e os(as) educadores(as), entre outras atividades coletivas.

Com isso, o trabalho como princípio educativo se materializa na medida em que é feito um planejamento e uma discussão do porquê de ser necessário realizar essas atividades — colocado que está no currículo da escola, por desenvolver as potencialidades do sujeito e porque o Estado não garante todas as condições de funcionamento para escola. De um lado, acabamos fazendo uma atividade que é de responsabilidade do Estado, mas se não as fizermos, a escola não funciona. Mesmo assim, cobramos constantemente que se materialize a política pública da Educação do Campo e trabalho como princípio educativo ganha novas potencialidades.

4.2 Avanços e desafios da práxis educativa

Vimos que o ser humano tem seu processo de desenvolvimento alicerçado na relação trabalho e educação, e que é por meio dessa concepção que constrói sua existência e desenvolve suas potencialidades. Também estudamos que com essa relação o homem supre as necessidades básicas de sobrevivência, vai transformando si mesmo a natureza criando relações de produção e conhecimento.

O processo de trabalho é concebido como “uma unidade de forças produtivas, relações sociais e concepções mentais do mundo”. As forças produtivas se referem à capacidade de transformação da natureza pelo trabalho humano. As relações sociais constituem a forma específica que assume a relação entre ser humano e natureza, moldada pelos processos históricos e sociais e pelas finalidades, pelos conteúdos e o contorno da organização da cooperação entre os seres humanos para as tarefas fundamentais da produção. A atividade da produção incorpora conhecimento do mundo, que também é produto social (Harvey, 2013, p. 159-161 *apud* Caldart, 2016, p. 07).

É importante ressaltar que o trabalho tem intencionalidades diferentes dependendo do modo de produção. No modo de produção capitalista, por exemplo, o trabalho foi dissociado da educação; o primeiro para produzir o capital que

sustenta o sistema, e a segunda para justificar as formas de exploração do trabalho para manutenção do sistema. Todavia, dentro das contradições existentes nesse sistema, surgem modelos contra-hegemônicos que possibilitam a construção de um novo modo de produção sem exploração, pautado nos valores como coletividade, cooperação e unidade. Para isso, a educação precisa desenvolver a totalidade do ser humano, sendo que “é preciso vincular o processo formativo com processos produtivos os mais avançados e complexos, pela ciência e tecnologia que detêm e exigem apropriar e pelo exercício de um pensamento dialético que permitem” (Caldart, 2016, p. 16).

Roseli Caldart (2016), no texto *Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo*, traz uma reflexão sobre o vínculo entre escola e trabalho, concepção de educação e de trabalho. Na especificidade da Educação do Campo, fala que “é da relação entre trabalho e educação, que inclui a relação escola e trabalho socialmente produtivo, que tem na educação politécnica sua expressão mais desenvolvida”, buscando compreender a concepção que fundamenta a práxis das escolas do campo, como agroecologia e politecnicia.

A ideia principal é que as escolas do campo tomem a agricultura camponesa como seu objeto de trabalho (via inserção prática de seus estudantes) e de estudo, abordando este objeto desde as chaves da educação politécnica e da agroecologia. A educação politécnica, além de dimensão do projeto educativo da escola, pode ser entendida como uma chave teórico-metodológica para organização do plano formativo da escola em torno da agricultura e da relação maior entre escola e trabalho que inclui a agricultura, mas vai além dela. E a agroecologia, além de ser entendida como uma área de estudo pode ser uma chave para identificar os conteúdos formativos ligados a este objeto e para definir sua forma de abordagem (Caldart, 2016, p. 25).

No processo de construção de uma educação transformadora, é necessário pensar as finalidades gerais, âmbito social e específico na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que dão norte no processo educativo. A escola exerce um papel importante de socialização e construção do conhecimento; é nela que em parte o processo formativo acontece, e vimos que ela pode tanto libertar quanto manter o sistema vigente. Assim, Pistrak (2015) coloca que o desenvolvimento da escola pode encontrar caminhos para concretização desses objetivos:

[...] precisamos sem perder de vista os objetivos finais do desenvolvimento social e em particular, o consequente desenvolvimento da nossa escola, pesquisar e encontrar caminhos e etapas através das quais a escola irá se aproximar, de modo prático, à forma superior do futuro (Pistrak, 2015, p. 37).

Os desafios são muitos na consolidação do trabalho como princípio educativo nas escolas do campo. Sua proposta política e pedagógica, orientada dentro dos princípios políticos e pedagógicos da Educação do Campo, e as relações estabelecidas com o Estado são um dos primeiros desafios.

Sabemos que na realidade geral das escolas não temos consolidado um projeto de escola do trabalho na concepção aqui discutida. Parece prudente um cuidado para ao mesmo tempo buscar avançar processualmente, nomeando o projeto de futuro, mas não o simplificar considerando que algumas iniciativas pontuais de trabalho na escola já possam ser identificadas como escola do trabalho e como educação politécnica, o que não nos desafiaria a efetivamente chegar a ela (Caldart, 2016, p. 24).

Com o CEC Roseli Nunes, não é diferente: tem sua proposta política e pedagógica conduzida nos princípios políticos e pedagógicos da educação do campo e nos princípios filosóficos e pedagógicos do MST. No Projeto Político- pedagógico – PPP de 2019, uma parte é dedicada aos princípios da Pedagogia do Movimento que norteiam a prática pedagógica da escola, como: **Educação pelo trabalho e para o trabalho**, no entendimento do trabalho como toda ação que transforma a natureza e o próprio o ser humano); a **Educação para a transformação social**, que possibilite a formação “como uma prática de liberdade, vinculada organicamente à dinâmica social e que contribua com os processos de transformações sociais, que vise a justiça e a humanização da sociedade” (PPP, 2019, p. 21); a **Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana**, indicando que a educação deve abranger as várias dimensões, humana, política, cultural e técnica, formação para totalidade, a ominilateralidade.

Outros princípios são: a **realidade como base da produção do conhecimento**, a realidade deve se construir como ponto de partida para construção do conhecimento, e assim contribuir com a transformação da realidade em uma perspectiva emancipatória; a **unidade teoria-prática**, que “deve se constituir no princípio articulador de todos os cursos, dando à suas estruturas o caráter unitário, superando a dualidade entre formação geral e formação específica, entre ensino propedêutico e ensino profissional” (PPP, 2019, p. 21); a **vivência de processos democráticos e participativos**, no qual a escola deve ofertar, aos sujeitos envolvidos no processo educacional, a vivência democrática e participativa que possa contribuir com o desenvolvimento da autonomia, além de “respeitar as decisões tomadas no coletivo; buscar a solução de problemas; exercitar a crítica e a autocrítica; ter compromisso pessoal com as ações coletivas e o compromisso

coletivo com as ações individuais” (PPP, 2019, p. 22).

O CEC Roseli Nunes é uma escola de referência na Educação do Campo e da pedagogia do Movimento. Vimos que todos os desafios postos na materialização são muitos, e que o que sustenta o funcionamento da escola norteadas nesses princípios é a luta coletiva que permite uma educação além dos muros da escola e da compreensão de educação como direito constitucional. Assim, aprofundaremos a análise de alguns desses desafios, enfatizando a pesquisa realizada na escola, que acabam dificultando o processo de educação realizado, principalmente em relação ao trabalho como princípio educativo.

O Estado deve garantir as condições de uma vida digna aos trabalhadores, como educação, saúde, infraestrutura e cultura, através de políticas públicas e programas de governo. Para isso, trazemos a concepção de Estado balizador entre classe trabalhadores e produtores. Ele tem uma tendência a contribuir com a manutenção do modo de produção vigente, e “escola”, nessa concepção ancorada à concepção de educação capitalista, serve para contribuir na inserção do indivíduo na sociedade. Mais uma vez, ressaltamos que existem contradições nesses processos, e que são através delas que temos as experiências de educação contra-hegemônica contrapondo o sistema vigente.

Como primeiro desafio, destacamos a relação entre escola e Estado enquanto efetivação da política da educação pública de educação do campo. São condições ineficientes de estrutura, concepção e práticas educativas, e muitas das experiências de educação que se destacam são conduzidas por movimento sociais, já que essa política pública, assim como muitas, nascem das lutas sociais em busca de melhores de vida.

Quanto a política de governo, enfatizamos o governo do Maranhão, que teve avanços nos últimos anos no que se refere a políticas públicas e a educação. Podemos elencar várias ações, como o Programa Escola Digna, que tinha como principal objetivo a construção de escola e a organização pedagógica entre ações que contemplaram também as escolas do campo. Em relação à Educação do Campo, foram aprovados referências teóricos para Educação do Campo no Conselho Estadual de Educação – CEE, em 2021, que orientam a política de Educação do Campo do Maranhão — eles, no entanto, não são implantados e recebem muitas críticas dos movimentos sociais pela forma que foi aprovado, sem levar em consideração todas as ressalvas. Quanto à estrutura do governo estadual,

há setor específico dentro da Secretaria de Educação – SEDUC, a Supervisão de modalidade – SUPEMOD (responsável por acompanhar as escolas das especificidades de educação quilombola, indígena e do campo); ele, entretanto, não efetiva o acompanhamento das escolas pelas quais é responsável, pois não existem processos de formação com educadores(as) e nem acompanhamento pedagógico.

Muito ainda se falta fazer, como o concurso público específico para essa modalidade, a fim de dar continuidade ao trabalho pedagógico, pois todos os professores são contratados. Em relação aos aspectos pedagógicos, a escola não recebe formação específica presencial com condições garantidas pelo Estado: as que são realizadas são remotas (o que dificulta a compreensão da concepção de Educação do Campo e sua concretude), além dos recursos insuficientes na garantia da manutenção e da inserção do sistema criado pela SEDUC, que não respeita as especificidades da modalidade da alternância — a escola fica impossibilitada de incluir os estudantes, não gerando o código que permite a eles acompanhar e se inserir em outras atividades.

As relações são importantes na construção do processo de educação. Destacaremos como parte dos desafios as relações entre educando(a) e educador(a), entre educandos(as) e coordenação, educandos(as) e comunidade. Há falta de compreensão de alguns sobre a importância do trabalho coletivo, de forma que deixam de fazer sua parte e prejudicam e sobrecarregam outros, dificultando as relações principalmente entre os(as) educandos(as). Com a comunidade, o principal desafio é que precisamos avançar a produção agroecológica, contribuindo com forma de plantar e criar animais de forma mais saudável, e isso acaba dificultando a relação com a escola — principalmente em relação à criação dos suínos, sobre a qual a escola orienta um sistema novo, enquanto a comunidade utiliza o sistema extensivo: alguns acabam não compreendendo o processo, mesmo havendo legislação que o garante.

Com relação ao PPP, ele está sendo reformulado na tentativa sistematizar orientações contribuam com a concretização da educação do campo, pois nos últimos anos a escola conta com educandos cada vez mais novos, de gerações diferentes, concepções de mundo diferente, o que pede que cada turma se constitua em um processo único. A compreensão da proposta da escola é um desafio, principalmente em relação ao trabalho como princípio educativo, pois a dicotomia entre trabalho e educação está cada vez mais presente, além de que muitos não

costumam realizar atividades práticas na família.

Os avanços concebidos através do trabalho coletivo e da luta diária são elementos importantes que possibilitaram conquistas, superando limites durante o processo na materialização da educação do campo. Ademais, esses avanços permitiram a construção de conhecimentos e de legislação que assegurem o direito dos povos do campo a uma educação emancipatória.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano faz parte da natureza, e, nessa relação, através do trabalho, produz e reproduz a sua existência; por meio dele, transforma a natureza e a a si mesmo. O trabalho é a categoria fundante do ser social, é por meio dele que ser o humano supre suas necessidades básicas, comer, dormir e reproduzir, bem como suas necessidades sociais, culturais e políticas, entre outras que contribuem para a reprodução da vida. Desse processo, destacamos a relação entre o trabalho e educação, numa concepção ontocriativa do trabalho como princípio educativo que norteia as práticas pedagógicas das escolas para a emancipação humana.

Ao longo da história, a humanidade passou por diferentes modos de produção com o intuito de satisfazer as necessidades de sua existência que foram se transformando ao longo do tempo. Marx (1884) faz uma análise desse processo e destaca os principais modos de produção: primitivo, escravista, feudal e capitalista. No modo de produção primitivo, os indivíduos produziam através do trabalho coletivo e dividiam tudo entre si, de forma celebrativa e solidária, não existia exploração, classes sociais e Estado; foi um dos modos de produção mais duradouro.

No desenvolvimento da humanidade e das relações de produção, o trabalho assumiu outra dimensão com a exploração. Os modos de produção surgiram das contradições dos modos anteriores, gestando e recriando novas formas de produção. Assim veio o modo de produção escravista, que superou as relações do primitivo, da propriedade comum, dos valores coletivos, para exploração, propriedade privada e individualismo, senhores donos de escravos com a posse dos meios de produção, a terra, e escravos, donos da força de trabalho, considerados instrumentos de trabalho.

O modo de produção feudal, veio após decadência do escravista, e era dividido entre senhores feudais, donos da terra — meio de produção, e os servos, que morava e produziam nas terras dos senhores e não tinha direito a sua posse. A terra assume um papel fundamental na garantia desses modos de produção, pois todo a produção se dava através dela — o campo é centralidade desse modo de produção.

Já o capitalista se caracteriza pela transformação do trabalho em mercadoria através do trabalho assalariado. O foco passou a ser as cidades, e os meios de produção camponeses saem para dar lugar às fábricas, com a construção das

máquinas: saímos do meio de produção artesanal para uma produção em larga escala. Além da terra, a força de trabalho e os meios de produção se transformam em mercadorias, tendo como objetivo principal o lucro que sustenta todo o sistema e legitima o processo de exploração de uma classe sobre a outra.

O Estado surgiu no modo de produção escravista, com o nascimento da propriedade privada, para assegurar os direitos individuais, a propriedade privada e a justiça à classe exploradora. Garantia a manutenção dos sistemas, assim como nos demais modos de produção escravistas, no feudalismo e no atual capitalismo. No entanto, existem contradições nesses modos, e nelas são construídas as possibilidades de construção de um novo sistema, sem exploração, em que todos desfrutem dos frutos do trabalho, trabalhem coletivamente, com os mesmos direitos e deveres, uma emancipação humana. “A superação da propriedade privada é por isso a completa emancipação de todos os sentidos e qualidade humana” (Marx, 2020 p. 470).

Nesse processo, a relação trabalho e educação exerce um papel importante na formação humana. Vimos que ela pode se dar tanto em uma perspectiva emancipatória, que possibilita a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, como para a alienação, servindo para sustentar e justificar o processo de exploração mantendo o sistema vigente. Aí reside a importância de uma prática pedagógica que possibilite a formação emancipadora, e não a alienação dos(as) educandos(as).

Nesta pesquisa, defendemos que, em uma perspectiva emancipatória, o trabalho é entendido como princípio educativo. Ele possibilitaria a formação do sujeito em suas diversas dimensões, social, cultural, política, em sua totalidade, na construção de uma nova sociedade, sem exploração e sem a propriedade privada: todos com os mesmos direitos e deveres. Portanto, as experiências na contramão do sistema burguês têm o trabalho como princípio educativo norteador da prática pedagógica, e possibilitam a construção de uma educação emancipatória para classe trabalhadora.

Nesse sentido, o processo de educação do MST, da educação do campo, no qual o CEC Roseli Nunes está inserido, se constitui contra-hegemônico, construído e pensado pelos trabalhadores que almejam uma nova sociedade na superação do modelo vigente. Nessa construção, os limites, avanços e desafios são constantes, devido a presença do Estado burguês de perspectivas e concepções diferentes.

Essa experiência se constitui em uma alternativa de resistência de ribeirinhos, quilombolas, Sem Terras, camponeses, indígenas... dos trabalhadores que produzem a riqueza da sociedade.

O CEC Roseli Nunes tem sua práxis pedagógica norteada nos princípios da educação do campo e da pedagógica do Movimento do Sem Terra, que têm por eixo orientador o trabalho como princípio educativo. É uma escola pública, que faz que parte da rede estadual de educação e está dentro das normas de funcionamento do Estado.

A realização da pesquisa possibilitou um maior aprofundamento da base teórica que fundamenta a relação trabalho e educação, acompanhando o trabalho como princípio educativo na formação dos(as) educandos(as) do CEC Roseli Nunes. Isso possibilitou uma maior reflexão acerca dessas concepções que norteiam a práxis pedagógica da escola, bem como das ações realizadas e dos documentos norteadores desse centro educacional.

A análise dos resultados encontrados traz a luta e o trabalho coletivo como gênese do processo de construção da escola. Pela ausência do Estado na materialização da política pública, constatou-se que a comunidade, organizada pelo MST, construiu por conta um barracão para o funcionamento das primeiras aulas, e ainda luta pela materialização do projeto de educação do campo. Isso possibilitou alguns avanços, como estrutura física, a construção do primeiro prédio em 2008, a ampliação em 2017, a adequação em 2022, com construção dos alojamentos, banheiros, refeitório e cozinha. Isso mostra um limite na relação com Estado, que, por mais que tenha uma compreensão de que escola que funciona por alternância e faz parte da política pública da educação do campo, ainda apresenta entraves que dificultam o processo de efetivação das políticas públicas.

O trabalho como princípio educativo é um dos pressupostos na construção das práticas pedagógicas da escola, perpassa a construção do PPP e dos documentos construídos pela comunidade escolar. Essa concepção ocupa espaço importante na formação dos(as) educandos(as), desde tarefas domésticas, trabalho nas unidades de produção ancorados nos princípios agroecológicos, até atividades culturais e de sala de aula — cada atividade exerce um papel importante de aprendizagem e formação dos estudantes na construção de valores e princípios em uma formação omnilateral. Se prepara para o trabalho em uma perspectiva de

valorização da classe e da produção coletiva para o melhoramento da vida dos trabalhadores.

Na realização da práxis educativa da escola, mostramos também as contradições na compreensão que esta é uma escola pública no seio do Estado burguês. Por isso, em termos de currículo, metodologia, formação e princípios norteadores, constatamos alguns limites e desafios na realização do trabalho como princípio educativo; dentre eles, destacamos: as dificuldades de compreensão do trabalho como princípio educativo por parte de alguns estudantes, famílias e educadores; a não garantia pelo Estado das condições de funcionamento, como garantia de vigilantes, cozinheiras, psicólogos, coordenação pedagógica, dentre outras; e uma proposta que considere as experiências e especificidades da educação do campo, respeitando sua identidade e território.

Falta também uma reflexão profunda das relações trabalho e educação, do estudo com base teórica desse princípio por parte dos sujeitos envolvidos no processo. Isso se dá principalmente por parte dos educadores, diferenciar o conceito princípio educativo do trabalho do conceito do trabalho como princípio educativo: o primeiro diz respeito à preparação de mão de obra alienada para o mercado de trabalho; o segundo vem em uma perspectiva transformadora, que contribui na construção de uma nova sociedade.

Diante das evidências e reflexões acerca dos estudos do trabalho como princípio educativo, da análise dos dados da pesquisa através da observação participativa, foi possível compreender a experiência e as evidências do trabalho como princípio educativo e a dimensão de sua importância na escola. Isso desde sua criação, com os camponeses assumindo sua construção, até o cotidiano da escola, na garantia na existência, formação; todo processo educativo da escola se torna essencial nesse processo. Nessa análise, por mais que a escola não seja considerada uma escola do trabalho, não devemos desconsiderar as experiências existentes norteadas pelo trabalho como princípio educativo, contra-hegemônicas e de referência aos trabalhadores.

O CEC Roseli Nunes se constitui como referência aos movimentos sociais por ser coordenada pelo MST. Ele se localiza geograficamente dentro de uma área de assentamento, fruto do processo de luta pela terra, por reforma agrária. Todo processo pedagógico é conduzido dentro da pedagogia do MST, com místicas como primeiro processo de reflexão do dia, organização e auto-organização dos

estudantes através da divisão dos NBs (alicerces da escola), avaliação e autoavaliação dos sujeitos envolvidos como pressupostos para o planejamento e superação dos limites, gestão democrática (que valorize a participação de todos(as) que fazem parte da construção pedagógica da escola, fortalecendo a relação entre escola e comunidade, na compreensão que escola e comunidade são complemento uma da outra), além do trabalho como princípio educativo (importante e orientador do da educação do MST).

Apesar de ser essa referência no âmbito da educação da classe trabalhadora, a pesquisa aponta a necessidade de continuidade desse processo de luta e resistência na práxis da educação do campo norteada nos princípios da pedagogia do MST. É preciso pressionar o Estado enquanto executor das políticas públicas para os povos que vivem, trabalham e estudam no campo, pois ainda há muitos limites a serem superados, como a falta de efetivação da política pública da Educação do Campo.

Portanto, o trabalho como princípio educativo se constitui como um dos norteadores das experiências de educação emancipatórias conduzidas pela classe trabalhadora. A Educação do Campo possibilita aos sujeitos viver com dignidade no campo e ter acesso aos bens culturais e sociais produzidos pela humanidade. Essas experiências se constituem nas contradições do sistema vigente, e são importantes na garantia de direitos e de vida digna da classe, além de propiciarem a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BENITEZ, Silvio. O materialismo histórico dialético enquanto enfoque metodológico para pesquisas sobre políticas públicas da educação. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL TEORIA POLÍTICA DO SOCIALISMO, .6, 2014, Marília. **Anais [...]**. Marília: UNESP, 2014. Disponível em: Microsoft Word - 201492165431.docx (unesp.br). Acesso em: 02 jul. 2022.

BORDALO, Karina Barbosa. O trabalho na concepção de MARX. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, .11; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SÓCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIESSE, .2; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, .4, 2023, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. ISSN 2176-1396.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil-_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 de fev.2022

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcoum.mec.gov.br/abase> acesso em 17 set. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 22, de 08 de dezembro de 2020**. CNE/CP n.º 22/2020. Brasília, DF: CNE, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222020.pdf?query=NOT%C3%93RIO%20SABER. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB N° 16/99. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: CNE/CEB, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 22, de 08 de dezembro de 2020. CNE/CP n.º 22/2020. Brasília, DF: CNE, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222020.pdf?query=NOT%C3%93RIO%20SABER. Acesso em: 17 set. 2023.

CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (org.). **Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica escolas de campo**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015. 240 p.

CALDART, Roseli Salete *et al.* **Caminhos para a transformação da escola: reflexão desde práticas da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 248 p.

CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 787 p.

CALDART, Roseli Salete. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular. *In*: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexão desde práticas da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. pp. 177-219.

CALDART, Roseli Salete. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. *In*: PIRES, João Henrique *et al.* **Questão Agrária, cooperação e agroecologia**. vol. III. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.

ENGELS, Friederich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 4, n. 4, (2006). Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.4i4.p4603>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete (org.). **História, natureza, trabalho e educação: Karl Marx e Friedrich Engels**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020. 582p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. *In*: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. pp. 241-288. ISBN: 978-85-7541-612-9. Disponível em: doi: 10.7476/9788575416129.0009.

FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* Introdução. *In*: GT TRABALHO E EDUCAÇÃO DA ANPED; PROJETOS INTEGRADOS (UFF, Uerj, EPSJV/Fiocruz); ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO/FIOCRUZ (org.). **Anais do colóquio Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas**. Organização. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2014. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l232.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: perspectiva 2001 - 1 (unesp.br). Acesso em: 30 maio 2022.

GOIS, Juliana Carla da Silva. Os fundamentos do trabalho em Marx: considerações acerca do trabalho produtivo e do trabalho improdutivo. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, TRABALHO E POLÍTICA SOCIAL, .1, Florianópolis, 2015. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. ISBN: 978-85-65044-13-4. Disponível <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180604>. Acesso em: 29 maio 2022.

KOLLING, Edgar; NERY, Israel; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação básica do campo**. Caderno 1. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

LEITE, Valter de Jesus. **Educação do campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná**. 2017. 305 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3396>. Acesso em: 18 set. 2023.

Maranhão. Secretaria de Estado da Educação. Documento curricular do território maranhense: ensino médio/ Maranhão, secretaria de Estado da Educação-São Luis, 2022.

Maranhão. Secretaria de Estado da Educação. Estrutura curricular da rede estadual de ensino do estado do Maranhão, secretaria de Estado da Educação-São Luis, 2023.

MST. Setor de Educação. Educação no MST – Memória: Documentos 1987-2015. 1ª ed. São Paulo: MST, 2017. (Caderno da Educação Nº 14). Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-14-educacao-no-mst-memoria-documentos-1987-2015/>

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 34, p. 137-151, jan.-abr., 2007.

OLIVEIRA, Renato Almeida de. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. **Kínesis**, [s. l.], v. II, n.º 03, p. 72-88, abr. 2010. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/6_RenatoAlmeidadeOliveira.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. 1888-1937. **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 448 p.

_____. **Ensaio sobre a escola politécnica**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. **Fundamentos da escola e do Trabalho**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

Projeto Político Pedagógico-PPP. **Unidade Integrada Roseli Nunes**. Lagoa Grande do Maranhão-MA.2013

Projeto Político Pedagógico-PPP. **Unidade Integrada Roseli Nunes**. Lagoa Grande do Maranhão-MA.2017

Projeto Político Pedagógico-PPP. **Unidade Integrada Roseli Nunes**. Lagoa Grande do Maranhão-MA.2019

Projeto Político Pedagógico-PPP. **Centro de Educação do Campo Roseli Nunes**. Lagoa Grande do Maranhão-MA.2023

RODRIGUES, Alberto Tosi. **O que você precisa saber sobre... sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, Nara Telânie Tavares dos. Trabalho e alienação. *In*: SEMINÁRIO CETROS: imperialismo, dependência e lutas sociais, .5, Fortaleza, 2015. **Anais [...]**. Fortaleza: UECE, 2015. Disponível em: https://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/204-17290-19082016-015600.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, [s. l.], v. 1, n.º 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: https://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/204-17290-19082016-015600.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso J. *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. Acesso em: 25 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 12 n. 34, jan./abr. 2007. http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/1SF/o_trabalho_como_principio_educativo_frente_as_novas_tecnologias.pdf Acesso em: 15 maio 2022.

SOUSA, Maria Leomar Pereira. **Concepção e prática do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no campo: o estudo de caso da escola Roseli Nunes**. UFMA. Bacabal-MA.2017

SOUSA, Maria Leomar Pereira. **Concepção e prática do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no campo: o estudo de caso da escola Roseli Nunes**. UFMA. Bacabal-MA.2017

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/1SF/o_trabalho_como_principio_educativo_frente_as_novas_tecnologias.pdf. Acesso em: 11 julho 2022.

APÊNDICES

APENDICE A — Questionário fechado de identificação do perfil dos estudantes
Ofertado no *Google Forms* através do link: <https://forms.gle/6D6sum5y1er9YzHE6>.

- 1) Qual seu nome? (opcional)
- 2) Sexo:
 - masculino
 - feminino
- 3) Qual sua idade ?
 - 15 a 17
 - 18 a 21
 - 22 a 25
- 4) Em qual município você mora:
 - Arame – MA
 - Bacabal – MA
 - Itaipava do grajaú – MA
 - Marajá do Sena – MA
 - Lagoa Grande do Maranhão – MA
 - Lago da Pedra – MA
- 5) Você reside em área de:
 - assentamento de Reforma Agrária
 - comunidades tradicionais
 - Quilombolas
 - cidade
- 6) Qual o trabalho produtivo e de geração de renda desenvolvido pela sua da família?
 - atividades agrícola e pecuária
 - servidor público
 - microempreendedor individual
 - atividade de pesca
 - servidor público, atividades agrícolas e pecuária
 - servidor público e pesca
 - microempreendedor individual, atividades agrícolas e pecuária
 - microempreendedor, atividades agrícolas e

pecuária () outros

- 7) No Tempo Comunidade, quantas horas você dedica ao trabalho com a família? () De 01 a 04 horas
() De 05 a 08 horas () De 09 as 10 horas

APÊNDICE B — Questionário aberto de concepção dos estudantes acerca da escola e do trabalho como princípio educativo

- 1) Nome completo e idade.
- 2) Onde você mora?
- 3) Por que você veio estudar no CEC Roseli Nunes?
- 4) Como vocês estão se organizando na escola?
- 5) Como você vê a forma da organização da escola? Tem coletivo para a sua realização?
- 6) Você teve dificuldade de adaptação à metodologia da escola? Por quê?
- 7) Que tipo de trabalhos vocês realizam na escola?
- 8) O que é o trabalho para você?
- 9) Que importância você atribui ao trabalho na sua vida?
- 10) Tem discussões sobre a importância do trabalho para formação do ser social?
- 11) Existe discussão sobre o mundo do trabalho?
- 12) Você sabe a diferença entre o mundo do trabalho, mercado e trabalho?
- 13) Como seus pais percebem a atividade do trabalho na escola?
- 14) O trabalho realizado por vocês na escola contribui com a sua formação? Como?
- 15) Quais os valores apreendidos com a realização do trabalho?
- 16) Contribui com a formação técnica? De que forma?
- 17) Você se considera pertencente a uma classe social? Qual? Por quê?
- 18) Você coloca em prática os conhecimentos adquiridos na escola em sua família, em sua comunidade ou outros? Como?

APENDICE C — Transcrição das entrevistas com comentários e análises

CATEGORIA: Motivação dos educandos a estudar na escola

Pergunta: Por que você veio estudar no CEC Roseli Nunes?

EDUCANDO 01

Rosa Luxemburgo- 19 anos 3º ano 2022

Bom minha escolha de vim para Roseli Nunes foi do que eu já tinha ouvido falar, que era diferenciado do que tinha no meu município.

EDUCANDO 02

Oziel Alves- 17 ano 1º ano comunidade Baixão da Liberdade município de Marajá do Sena Com o propósito de de ter uma formação e levar essa formação mais além e conseguir trazer mais sustentabilidade para minha família

EDUCANDO 03

Paulo Freire 18 anos sobre o povoado Divisa 2 município de arame Um conhecido meu se formou, aí ele me orientou que aqui tinha um ensino bem de qualidade, tipo curso técnico em agropecuária isso me interessou bastante

EDUCANDO 04

Mariele Franco -município de Lago da Pedra e 17 anos Então é por meus irmãos já estudaram aqui, aí sempre eles iam falando que eu estudo aqui era bom e tudo mais, aí lá também lá onde eu estudava, lá onde na escola que eu estudava não tinha não era lá essas coisas não, tinha muito futuro e sempre ouvia falar que aqui era bom que é que a gente ia aprender bastante e que a escola era ótimo.

EDUCANDO 05

Cora Coralina- 16 anos comunidade Pau ferrado, Itaipava do Grajaú Para ser sincera porque não tinha opção para estudar, na minha comunidade não tinha uma escola com ensino médio até tinha em comunidade em outro município, mas me falaram que aqui no CEC Roseli Nunes era muito bom no quesito Educacional e eu vi para por causa disso.

EDUCANDO 06

Josiel Alves Baixão Bonito município de Marajá do Sena 18 anos Além de influencia que fiquei sabendo que metodologia que era muito avançado e o de adquirir vários conhecimentos e também eu sempre quis estudar na escola como essa que traz muitos valores morais e culturais né, para a gente, e por recomendação que já tive amigos que estudou aqui, assim e falava bastante que era uma escola boa e agora eu tô tendo a oportunidade e é realmente o que eles falaram.

EDUCANDO 07

Che Guevara -tenho 16 anos moro no município de Montevideú região de arame Bom, as minhas duas irmãs já estudaram aqui mas não terminaram e também mais por causa de falta de opção onde eu moro não tem o ensino médio.

EDUCANDO 08

Sepé Tiaraju 17 povoado sumaúma município de Lagoa Grande do Maranhão Através de um amigo meu eu vi como é o tipo de ensino aqui na escola que era sofisticado comparado o da Lagoa Grande aí com isso meus pais trouxeram meu irmão mais velho do primeiro aqui ele viu o estilo de alô daqui gostou muito aí meus pais por vê os resultados do meu irmão me mandaram para cá pra escola e com o passar dos anos já me adaptei um pouco.

TERMOS/IDEIAS QUE SÃO COMUNS NAS RESPOSTAS

| | | |
|----------------------------------|-----------|---------------|
| Qualidade | do | ensino |
| Renda | através | do curso |
| falta | de escola | na comunidade |
| Recomendação da família e amigos | | |

QUANTIDADE DE VEZES QUE AS IDEIAS SE REPETEM

08 vezes

01 vez

02 vezes

08 vezes

CATEGORIA: Proposta de organicidade da escola

PERGUNTA: Como vocês estão organizando na escola?

EDUCANDO 01

no dia a dia, a gente tem horário de acordar hora de acordar e fazer as atividades, as atividades são divididas em NB, em que cada NB tem o seu coordenador para que as atividades ocorram de forma e todos ficam satisfeitos e não ocorra aquela bagunça nas atividades, que um faz e outros não faz. E a gente tem um horário de ir para a sala de aula como a aula durante todo o dia, a gente tem os horários e também tem a Mística para iniciar o dia né, aí tem hora da minha casa 8 horas, após iniciar aula as ideias é o café é a merenda o lanche, as 12 é almoço aí todos a gente é liberado para o almoço e retorna apenas 1:30 e fica o resto da tarde até 4:30 horas e o nosso dia funciona assim.

EDUCANDO 02

Cada sala NBs diferentes, e cada um tem um jeito, de um jeito não, um ensino diferente também aí de um dia vai ser revezado esse ensino.

EDUCANDO 03

Então estamos organizado aqui na escola é por etapa, porque aqui é uma escola família que você passa uma etapa na escola etapa com Tempo Comunidade, quando nós estamos Tempo Comunidade nós estamos, nós levamos para casa trabalhos para ser feito realizado um Tempo Comunidade e quando nós voltamos o Tempo Escola nós nós apresentamos o que é para apresentar o que são, nós estragamos os o que são para entregar para os professores e quando nós chegamos é dividido o NB que é grupos de pessoas que vai fazer a limpeza do espaço que vivemos.

EDUCANDA 04

A gente é dividido por nbs aí nesses nbs a gente faz as atividades diária que ela lavar louça, lavar banheiro essas coisas do dia a dia.

EDUCANDA 05

Para começar de forma alternância, ou seja agente passa o período na escola que agente Tempo Escola e agente passa geralmente um mês, 04 semanas as vezes 5 e agente passa um tempo em casa que acaba sendo um pouquinho mais um mês. Mas aqui na escola especificamente agente é organizado em NB's onde são responsáveis para cumprir as tarefas no caso essas tarefas lavar louça, varrer o pátio e etc agente é dividido dessa forma, agente é uma turma muito grande e faz muito sujeira e a gente precisa limpar tudo isso.

EDUCANDO 06

Estamos bem, que quando chegamos tem a divisão do NB'S, para tratar as tarefas da escola que é essencial para o nosso convívio.

EDUCANDO 07

Bom aqui nós estamos organizados em nbs, NB são núcleo de base e cada NB no dia eles faz suas tarefas

EDUCANDO 08

Aqui o sistema de organização é o NB para dividir os trabalhos da melhor forma possível onde todos nós se organizamos e separamos individualmente cada trabalho lá em cada função de cada um acha melhor trabalhar.

TERMOS/IDEIAS QUE SÃO COMUNS NAS RESPOSTAS

Alternância 02

Organização por NB'S para as atividades de trabalho diário e todos acham a organicidade importante.

Entrevistado 03 confunde com escola com a escola família

QUANTIDADE DE VEZES QUE AS IDEIAS SE REPETEM

02 vezes

08 vezes

03 vezes

CATEGORIA: Percepção dos educandos sobre a importância organização da escola **PERGUNTA:** Como você vê a forma da organização da escola? Tem coletivo para a sua realização?

EDUCANDO 01

olha eu vejo que foi uma alternativa muito prática, porque facilita tanto a CPP coordenar os alunos e os alunos se auto coordena também. Então foi um alternativa muito boa.

EDUCANDO 02

Escola ótima, tem vários pontos interessantes e vai de cada vez para progredindo mais e trazendo mais recursos para ela também, para os alunos e sempre buscando mais alternativa para cada dificuldade.

EDUCANDO 03

A forma de organização da escola é bem legal que é um processo coletivo, que é um processo de coletivo que onde todos fazem sua parte, tipo se eu fazer a minha, outra fazem a dele aí assim vai mantendo um espaço limpo e organizado muito melhor.

EDUCANDA 04

Então eu acho ótima, até porque tipo assim se não nos NB que tipo se a gente não cumprir as atividades do nosso NB vai estar prejudicando os outros demais, então a gente tem que ter responsabilidade para essas coisas.

EDUCANDA 05

Eu acho que é de forma igualitário, porque a gente percebe que tanto os homens como as mulheres fazem as mesmas tarefas não tem distinção de tarefas pelo gênero, isso algo é bem igualitário, bem justo que beneficia a todos.

EDUCANDO 06

Vejo da melhor maneira possível que é essencial, assim como em casa a mãe da gente, o pai da gente e a gente mesmo é preciso fazer as coisas para poder andar na ordem certa, aqui nós juntos conseguimos fazer isso para poder manter a escola bem organizada limpa e para trazer zelar pelo patrimônio que é a escola.

EDUCANDO 07

É boa como o nome já diz é ele é a base para a escola funcionar e se um não faz, a escola fica em desordem

EDUCANDO 08

A escola em si é muito bem organizada vindo tanto em consideração opinião dos

alunos dividido os trabalhos também entre os professores sempre se ajudando. A maioria das atividades tanto práticas quanto sala de aula ele sempre tava trabalhando com coletivo para que os alunos possam a se se ajudar e aprender a trabalhar no meio social.

TERMOS/IDEIAS QUE SÃO COMUNS NAS RESPOSTAS

Importância da

organicidade.

Organicidade coletiva

Gênero

QUANTIDADE DE VEZES QUE AS IDEIAS SE REPETEM

07 vezes

04 vezes

01 vez

CATEGORIA: Metodologia da escola/Adaptação da metodologia da escola

PERGUNTA: Você teve dificuldade de adaptação a metodologia da escola? Por quê?

EDUCANDO 01

o início eu senti um pouco de dificuldade no sentido de que é diferente, um pouco diferente do nosso lá, seja diferente na comida que não é da nossa mãe e tal, eu senti uma dificuldade nisso porque algo que eu tenho, assim uma questão desde pequena, sabe? mas assim com alimentação fora de casa. Mas a adaptação foi de boa a partir do momento que você consegue interagir com os colegas consegue formar algumas amizades fica mais fácil e muitas vezes a gente sente até falta de estar não escolar justamente por essa relação principalmente quem é colega que a gente passa muito tempo com os colegas aí cria esse laço.

EDUCANDO 02

De acordo quando eu cheguei eu até tive uma dificuldadezinha mas eu fui me adaptando cada vez mais cada dia eu ia passando eu ia me adaptado mais.

EDUCANDO 03

Tive em algumas coisas, outras não porque tipo na convivência do de fazer as atividades diárias não tive nenhuma dificuldade porque eu já colocado em prática isso em casa, e morava mais vó e já realizava as tarefas diárias, nas disciplinas, assim eu tive alguns dificuldades porque teve algumas coisas que eu nunca tinha presenciado, ouvido falar como os nomes técnicos que ainda não decorei em mente mas eu vou aprende.

EDUCANDA 04

Não vou mentir não, que foi acordar cedo, até porque lá em casa não acordo cedo mas aqui tem que acordar e também na questão de passar o dia todinho porque

ali mexe bastante com um psicólogo da gente né, passar o dia todinho estudando e tudo mais aí eu tive dificuldade a me adaptar mais já me adaptei, sinto bastante falta da minha família nas primeiras semanas é mais difícil mas já me acostumei.

EDUCANDA 05

Só em alguns quesitos como como por exemplo o trabalho prático, é eu não estava tão acostumada com esse tipo serviços, é justamente tem essa questão aqui na Roseli Nunes a não da diferenciação do trabalho pelo gênero, e aí eu não estava acostumada a fazer alguns serviços que a nossa sociedade considera como de menino como sei lá campinar, plantar algo nessa natureza, eu não estava acostumada com esse tipo de coisa e aqui agente trabalha porque agente pega sol, algo mais braçal.

EDUCANDO 06

É um pouco não é questão de seminário, e é questão de Mística também de se apresentar, assim em público, assim eu fico meio nervoso assim, falta palavras

EDUCANDO 07

No começo até que não tive não, mas agora depois disso que a única coisa que eu tive mais dificuldade foi dos seminário que não era acostumado assim para fazer trabalho apresentar na frente tão, mas até que graças a Deus eu fui fazendo, já tô bem mais acostumado e é essencial para a gente né, já nos ajuda muito para um futuro e assim eu tive mais um pouco de coisa porque comecei com a crise de ansiedade mas graças a Deus, está dado deu levar!

EDUCANDO 08

Em si eu achei muito mais prática pois, eu tenho meu trabalho lá em casa já que a gente não é uma família rica família aí com a escola eu posso tanto trabalhar quando tiver em casa e exercer o máximo tempo possível na escola. No começo parecia meio difícil passar um dia inteiro dentro de aula mas em se na prática foi muito mais fácil passar o dia inteiro com o professor do que passar 5 horas ali dividido com professores diferentes.

TERMOS/IDEIAS QUE SÃO COMUNS NAS RESPOSTAS

Dificuldade com trabalho realizado

Dificuldade com alimentação

Dificuldade com o grau de cobrança nos estudos.

QUANTIDADE DE VEZES QUE AS IDEIAS SE REPETEM

05 vezes

01 vez

06 vezes

CATEGORIA: Trabalho realizado na escola

PERGUNTA: Que tipos de trabalhos vocês realizam na escola?

EDUCANDO 01

Bom, além das aulas práticas a gente realiza as atividades do cotidiano como já citei agente realiza a limpeza da escola, a gente também trabalha na horta fazendo o manejo né, na horta com a capinha, o transplante das mudas, o plantio de novas sementes, além do cuidado todos os dias com os animais né, com os caprinos e agora os ovinos, então a parte da produção é responsável por isso, então todo mundo NB tem o responsável pela produção todos os dias são realizadas esses cuidados com alimentação, e é basicamente as atividades além das aulas.

EDUCANDO 02

É aqui nós mexe com vários tipos de trabalho, o tipo é horticultura mexe com suinocultura e etc. o estudo também

EDUCANDO 03

Tipo de trabalho que nós considera aqui é quase um pouquinho de tudo porque nós faz trabalho prático como no horto que tem horto onde tem as plantas medicinais, tem as pocilgas, aprisco onde é bem legal porque de tudo você faz um pouco que é proposta que na escola, as outros trabalhos limpeza do local da escola tem a organização tipo a limpeza dos banheiros da escola, do local né, do prédio em si por completo.

EDUCANDA 04

Os trabalhos são igual falei do dia a dia que é lavar banheiro, varrer a sala, recolher todo o lixo ao redor do colégio, limpar os nossos espaços também tem cuidar da horta na produção que é dos suínos, dos caprinos e outros mais.

EDUCANDA 05

Agente, tem nosso curso de agropecuária, então agente faz agricultura, agente planta, agente tem o horto medicinal e agente também tem o viveiro agente planta agente fica responsável por essas áreas e pecuária a gente também mexe trabalha com os animais tem as pessoas que ficam responsáveis pela produção mas de toda

forma todos os alunos têm uma certa responsabilidade com isso, ah os trabalhos no caso de tarefas domésticas, bom agente lava os pratos, lava as panelas onde é feito as refeições que agente come, limpa os alojamentos a gente lava os banheiros tem todos os serviços que são considerados domésticos.

EDUCANDO 06

É um pouco não é questão de seminário, e é questão de Mística também de se apresentar, assim em público, assim eu fico meio nervoso assim, falta palavras

EDUCANDO 07

Fazemos a limpeza da escola em geral, as vasilhas e no final de semana nossa alimentação, limpando a escola, trabalhando na horta cuidando dos suínos e

caprinos e etc.

EDUCANDO 08

Aqui a gente realiza todos os trabalhos práticos para para obter experiência na área do curso, como também trabalhos em grupos na escola ali fazendo pesquisa nosso projeto de pesquisa e TCC trabalho já na área didática para nos ajudar com os futuros de trabalhos. Nós trabalhamos na suinocultura cuidando dos animais na caprinocultura e na ovinocultura cuidado também cuidado dos animais e também de toda a estrutura da escola limpando ela e também da área dos animais.

TERMOS/IDEIAS QUE SÃO COMUNS NAS RESPOSTAS

Trabalho prático - todos citam

Trabalho teórico algumas classificam trabalho teórico

Aprendizado com o trabalho

QUANTIDADE DE VEZES QUE AS IDEIAS SE REPETEM

08 vezes

02 vezes

01 vez

CATEGORIA: Concepção de trabalho

PERGUNTA: O que é o trabalho para você?

EDUCANDO 01

É uma atividade realizada no nosso cotidiano né, seja em casa ou em outros espaços, então a gente só consegue obter uma organização a partir do trabalho

EDUCANDO 02

O trabalho para mim é uma forma de progredindo cada vez mais, e conseguindo mais conhecimento e mais rentabilidade dependendo da forma que esse trabalho for sendo utilizado

EDUCANDO 03

O trabalho para mim é importante, porque além tá trabalhando exercendo e se for para manter o espaço limpo, se for trabalho no campo você tá produzido algo para colher mais na frente, e tipo se for para limpeza você tá proporcionando algo melhor tipo, como nos aprisco que tem que fazer o manejo limpar essas coisas.

EDUCANDO 04

Tipo assim eu não trabalho mas meus pais trabalha aí tipo eu acho que é uma

forma de sobrevivência de se sustentar. Na área de doméstica tipo ajuda minha mãe eu lavo roupa, lavo louça, limpo a casa eu ajudo o que o que eu puder ajudar minha mãe eu ajudo, creio eu que também é o trabalho doméstico mais sim é um trabalho, só não recebo salário.

EDUCANDA 05

Assim, eu entendo O trabalho é meio de conseguir sustento.

EDUCANDO 06

Para mim é algo que exige esforço não só físico mas mental.

EDUCANDO 07

Para mim o trabalho é uma coisa essencial na vida da gente, para nos manter e manter a nossa família e fazer nós pessoas, uma pessoa cidadão.

EDUCANDO 08

Trabalho aquela função que a gente exerce onde a gente está concentrando nosso tempo e experiência exercendo aquela função da melhor forma possível.

TERMOS/IDEIAS QUE SÃO COMUNS NAS RESPOSTAS

Forma de sustento

Como atividade de formação

Trabalho como toda atividade realizada

Citam trabalho mental e físico

QUANTIDADE DE VEZES QUE AS IDEIAS SE REPETEM

03 vezes

02 vezes

03 vezes

02 vezes

CATEGORIA: Importância do trabalho

PERGUNTA: Que importância você atribui ao trabalho na sua vida?

EDUCANDA 01

Olha muitos ver o trabalho apenas com o meio de adquirir bens financeiros né. só que além do trabalho para adquirir bens financeiros, tem o trabalho cotidiano, então eu atribuo o trabalho mais nesse sentido, de adquirir bens financeiros mas também de uma organização.

EDUCANDO 02

O trabalho para mim é uma forma de progredindo cada vez mais, e conseguindo mais conhecimento e mais rentabilidade dependendo da forma que esse trabalho for sendo utilizado

EDUCANDO 03

Tem sim, o trabalho para mim é muito importante porque além que estou aprendendo eu também posso ensinar que eu aprendi e é muito importante questão financeira, não só questão financeira mas sim tá proporcionando o que algo melhor que eles estão aprendendo. O trabalho que realizo quando eu tou em casa é na área da agropecuária porque sou vaqueiro meu pai Vaqueiro trabalha na roça também nós temos roça e somos pequenos criadores. Esse trabalho que realizamos é muito importante não sei especificar quantidade mas hoje tem uma quantidade, uma população muito avançada que hoje atoa na área da agropecuária.

EDUCANDA 04

Igual meu pai que trabalha na roça se ele deixar de trabalhar não tem nosso sustento, então tem que trabalhar para ter o sustento manter a casa essas coisas, eu creio eu faço também tem importância né, porque tipo se eu deixar de fazer fazer as coisas dentro de casa, tipo se eu não varrer a casa, a casa vai estar imunda e se eu deixo, se eu não se eu deixar de fazer o almoço vai ficar eu e meus irmãos e minha mãe também sem comer aí vai estar prejudicando não sou eu mas a minha família todinha.

EDUCANDA 05

Na minha vida o trabalho é importante, mas... eu não acho, assim que eu trabalho em se, no sentido de conseguir meus sustento quem faz isso por mim é meus pais, então é o trabalho na vida dos meus pais é muito importante nesse esquisito porque é o que me dá sustento, então vendo o trabalho como um todo é importante porque ele indiretamente me sustenta, no caso do trabalho dos meus pais. Bom eu faço o trabalho doméstico na minha casa eu ajudo a minha mãe, faço as tarefas do domésticas do dia a dia eu lavo prato, eu varro a casa, eu ajudo minha mãe mais nesse quesito no trabalho doméstico mas não é remunerado. Eu considero mais o trabalho como remunerado, assim porque a gente tem aquela visão de mercado de trabalho de ter remuneração.

EDUCANDO 06

Ah, mais na questão na sobrevivência se... tipo eu não trabalho para eu me sustentar, mas meu pai trabalha para me sustentar, se não eu trabalho geralmente eu trabalho na roça mas não assim no pesado, quando é mais pesado eu fico em casa e trabalho, no trabalho doméstico de casa, ah, na roça tipo eu limpo pé de cerca, capinar, apanho feijão e meu trabalho também é importante para a sobrevivência da minha família.

EDUCANDO 07

Como eu falei anteriormente é essencial ne que, o trabalho a gente precisa

trabalhar para poder se manter, tanto da gente como a família da gente e é essencial que sem o trabalho da gente, a gente pode dizer que não é nada.

EDUCANDO 08

O trabalho é de extrema importância porque desde pequeno eu trabalho com meu pai para a gente nós podemos conseguir nossos sustento então para mim o sentido de trabalho está ligado a ganhar dinheiro.

TERMOS/IDEIAS QUE SÃO COMUNS NAS RESPOSTAS

Trabalho importante porque garante sustento e dinheiro

Consideram importante

Divisão de trabalho entre meninos e meninas

QUANTIDADE DE VEZES QUE AS IDEIAS SE REPETEM

08 vezes

03 vezes

05 vezes

CATEGORIA: Discussão da escola acerca do trabalho como princípio educativo

PERGUNTA: Tem discussões sobre a importância do trabalho para formação do ser social?

EDUCANDA 01

Sim, de certa forma tem, porque a escola se preocupa em educar jovens capazes de se comportar fora da escola e o trabalho é um deles porque se nós não fomos organizados e não termos responsabilidade com trabalho dentro da escola como que a gente vai fazer isso fora daqui, então a escola passa muito essa perspectiva, muito essa realidade para a gente deve ser responsável e isso influencia no trabalho.

EDUCANDO 02

Tem mais ou menos, contribui ensina várias coisas tipo educação, tem como me ajudar no meio ambiente essas coisas assim.

EDUCANDO 03

A importância para mim na escola o trabalho da escola é muito, tipo tem alguns trabalhos quando nós fazemos lá em casa e fazemos de um jeito vamos dizer de um jeito errado e aqui eu pude aprender fazer da maneira correta tipo, a castração de nós fazer nós fazia de maneira incorreta, tive o privilégio de ter uma aula com o professor Pedrinho que ele nos ensinou como fazer o processo de castração da maneira correta entre outros o manejo da pocilga, do aprisco, a maneira de dividir o aprisco por lá antes deu vim para nós somos criadores de aprisco e ovinos era tudo misturado, quando eu vi pra cá eu achei muito importante como acontece que temos que dividir que são as baias.

EDUCANDA 04

Creio que sim aqui como agente aprende a ter responsabilidade nos seus atos, essas coisas assim.

EDUCANDA 05

Sim tem, até porque eles apresentam para a gente dessa maneira que a gente tem que ter responsabilidade quando a gente tem que trabalhar a gente entende que tem está envolvido muita responsabilidade é, para com que ele trabalha. Então a gente vê muito sobre esse viés sobre a gente tem que ter responsabilidade para quando a gente está inserido no mercado de trabalho a gente conseguir lidar com todas as agências que são feitas.

EDUCANDO 06

Eu creio sim, além dos estudos que bem bacana, a gente estuda traz várias experiências da gente e conhecimento e também a forma de trabalhar aqui nas hortas cuidar dos suínos, dos caprinos é uma coisa que a gente vai aprendendo a obtendo conhecimento para manter na casa da gente, onde a gente cuidar ou então um outro serviço que a gente se não conseguir um emprego mesmo na escala que a gente procura mas pode se mantendo na pecuária mas também sabendo desse conhecimento.

EDUCANDO 07

Ah sim, fala um projeto de vida, eles falaram importância nós estudar escolhemos o que nós queremos ser no futuro. O trabalho do lavar louça e varrer a sala é tipo empatia com outro, e mesmo sendo um trabalho pequeno tem importância.

EDUCANDO 08

Sim, já a gente conversou diversas vezes sobre isso, exercer esses trabalhos extrema importância para a gente ter experiência na área técnica e se quando sair daqui dessa escola com o curso e se puder exercer isso mesmo sem estar totalmente preparado.

TERMOS/IDEIAS QUE SÃO COMUNS NAS RESPOSTAS

Afirmção tem discussão da importância do trabalho na formação Descrevem como que o trabalho realizando na escola contribui na formação Formação técnica, profissional e social

QUANTIDADE DE VEZES QUE AS IDEIAS SE REPETEM

08 vezes

06 vezes

06 vezes

CATEGORIA: Mercado de trabalho

PERGUNTA: Existe discussão sobre o mundo do trabalho?

EDUCANDA 01

Bom como eu acabei de falar né os professores já a própria Leomar, ela tira os momentos de conversa com a gente e também muitos das vezes ela traz essas questões a relação do trabalho, então é discutido na escola sim.

EDUCANDO 02

Eu acho existem, que sim, a discussão do meio de trabalho é tipo esses trabalho que nós faz aqui é tipo uma discussão né vai se desenvolvendo cada vez mais em cada trabalho e caçar um tipo escolher qual é a sua profissão que quer exercer e tentar continuar exercendo essa profissão.

EDUCANDO 03

É para mim eu creio que sim, não muito mas sim. porque sempre tem aquilo que não vai interferir se a gente se deixar levar

EDUCANDA 04

Eu creio que sim porque tipo aqui como a gente aprende a ter responsabilidade é no seus atos naqueles que a gente faz e tudo mais também tem a responsabilidade.

EDUCANDA 05

Sim

EDUCANDO 06

A escola ensina tipos matérias do campo para nós também já no trabalho de lavar a louça vai a sala é tipo saber que mesmo sendo um pequeno trabalho a gente ajuda e faz a diferença

EDUCANDO 07

Creio que sim.

EDUCANDO 08

Mas ou menos.

TERMOS/IDEIAS QUE SÃO COMUNS NAS RESPOSTAS

Afirmação

Discussão que trabalho realizado na escola contribuirá com a formação profissional e ser um bom profissional

QUANTIDADE DE VEZES QUE AS IDEIAS SE REPETEM

08 vezes

04 vezes

CATEGORIA: mundo do trabalho, mercado e trabalho

PERGUNTA: Você sabe a diferença entre o mundo do trabalho, mercado e trabalho?

EDUCANDA 01

Não respondeu.

EDUCANDO 02

Não.

EDUCANDO 03

Não sei.

EDUCANDA 04

Não.

EDUCANDA 05

Talvez, não de uma forma conceitual, o mercado de trabalho se refere mas essa questão de relação entre aquele que precisa da mão de obra e por isso vai remunerar alguém, vai pagar alguém e aquele que necessita trabalhar e de um emprego, aí a gente constrói essa relação, isso eu acredito que é o mercado de trabalho. Já o mundo do trabalho se refere mais as relações que são produzidas pelo trabalhador no caso o espaço que ele trabalha, quanto que ele ganha, é mais nesse quesito a qualidade de vida que ele tem, eu entendo o mundo do trabalho mais sobre esse viés.

EDUCANDO 06

Não.

EDUCANDO 07

Não muito bem.

EDUCANDO 08

Não, poucas conversas mais não sei diferenciar muito bem.

TERMOS/IDEIAS QUE SÃO COMUNS NAS RESPOSTAS

Negação 07

Conceituação de mercado de trabalho

Conceituação do mundo do trabalho

QUANTIDADE DE VEZES QUE AS IDEIAS SE REPETEM

07 vezes

01 vez

01 vez

CATEGORIA: Relação família com metodologia da escola

PERGUNTA: Como seus pais percebem a atividade do trabalho na escola?

EDUCANDA 01

Eles dizem, que é muito bom porque da forma como a gente passa muito tempo aqui, não fica parado né, é importante muito dos pais, a gente vê relatos que acham ótimo essa questão do trabalho na escola porque muitas vezes filho é muito mimado em casa, e aqui eles tem que cumprir regras e da mesma forma que um trabalho o outro também deve trabalhar, então essa questão do rapaz né, do menino não quer fazer nada em casa e aqui na escola o mesmo serviço que a mulher tem em casa o menino também tem, como simples ato de lavar o prato, que é o que é muito que é o que é feito na escola né, cada qual é responsável pela limpeza do seu prato, da sua colher do seu copo e do espaço da escola mesmo, como limpeza das vasilhas, dos banheiros atividades que eles não fazem em casa.

EDUCANDO 02

A maioria das vezes ele vai trazendo mais conhecimento para casa e para a família, e ele sempre fala também que é estudar para conseguir ter um futuro que não tiveram, tiveram mas não tinha oportunidade de continuar.

EDUCANDO 03

Ah muito importante, meu pai sempre fala ele, quando eu chego em casa eu falo tudo que acontece aqui né, tudo de uma forma geral, aprendo, o que eu aprendi quando chego lá, eu falo, ele gosta de perguntar e aí o que tu aprendeu lá? se eu chego a tarde a noite depois da janta ele vai fazer um pequeno interrogatório, ele vai perguntar o que eu aprendi nessa etapa, o que não sabia e ai vou falando para ele, ele acha muito muito bom a maneira que aqui que a escola aqui se organiza para ensinar. A minha mãe também em relação ao organização do prédio que a limpeza, ela diz que tu já exercendo o que já fazia em casa, tipo ela disse se tu não soubesse se eu não tivesse colocado vocês para fazer isso em casa, lá vocês ia ter dificuldade de fazer isso como lavar roupa, lavar louça, geralmente tem alguns alunos que tem a dificuldade porque não quer fazer em casa, comida também quando eu vi para cá eu já fazia isso.

EDUCANDA 04

Eles disse que são bom, tipo aqui como aqui na escola a gente trabalha muito nessa área de da agricultura, tipo lá em casa a gente mexe com roça é tipo suínos também aí a gente vai pegando aquele, a gente vai pegando pegando jeito e tudo mais, conhecimento nessa áreas.

EDUCANDA 05

O meu pai, o meu padrasto ele gosta ele fala que é interessante a gente aprender esse tipo de serviço porque aqui também tem um conhecimento que é empírico, sabe não são conhecimento teórico e mais conceitual é um conhecimento muito

empírico que é passado de oração para geração, então quando meu pai ver que eu aprendo tudo isso aqui na escola, ele acha bem bacana ele não pode me ensina, mas os professores ensinam e é um conhecimento que meu pai já tem. Mas a minha mãe ela enxerga sobre outros fiéis ela não gosta da ideia de trabalhar de forma a braçal pegar sol porque ela tem todo cuidado comigo e ela acaba me mimando nesse sentido

EDUCANDO 06

Quando eu falo para mãe e para o pai eles acham bom né, além de levar conhecimentos para eles, eu ajudo a mãe, quando a mãe vai preparar o canteiros dela, eu falo da forma com aqui, o manejo do estrumo, que é adubo a forma exata, para deixar mesmo ele em fermentação para ficar no ponto exato para obter mais nutrientes para as plantas.

EDUCANDO 07

Ah, meus pais acham bom, que ele sempre diz que eles não tiveram a oportunidade na época deles e dizer para eu valorizar ele disse que é bom aprender essas coisas assim.

EDUCANDO 08

Eles percebem porque nós mesmo contamos para eles que tipo de atividade nós fazemos e mostramos por fotos e vídeos quanto possível eles gostam muito

TERMOS/IDEIAS QUE SÃO COMUNS NAS RESPOSTAS

A família gosta do trabalho que os filhos realizam na escola
 Acham que contribui com a formação dos filhos
 Não gostam, ver como sacrifício dos filhos

QUANTIDADE DE VEZES QUE AS IDEIAS SE REPETEM

07 vezes
 07 vezes
 01 vez

CATEGORIA: Contribuição do trabalho na formação

PERGUNTA: O trabalho realizado por vocês na escola contribui com a sua formação? Como?

EDUCANDA 01

Sim, de certa forma contribui, porque é justamente nesse sentido né passa essa mensagem de de que é necessário, são simples atividades mas são necessária no nosso dia a dia,

EDUCANDO 02

A minha profissão que eu quero exercer é engenheiro agrônomo, de acordo o trabalho aqui da escola eu vou pegando mais as práticas como desenvolver mais o conhecimento da área e essas coisas.

EDUCANDO 03

Ah, sim com certeza, porque eu quero a exercer a profissão de medicina, enfermagem na área saúde, e eu creio que sim, porque aqui a gente vai criando um laço, convivendo com várias pessoas, que quando vi para cá fui conhecendo pessoas criamos laços, e hoje pode se dizer que somos uma família, isso vai me ajudar bastante porque já tô começando a colocar em prática o que futuramente com fé em Deus eu vou exercer como tratar as pessoas em geral.

EDUCANDA 04

Sim, ele vai ter recurso no meu futuro porque tipo que a gente trabalha com suínos, horto as plantas medicinais e a horta tipo assim quando algum dia eu tenho que casar né, aí eu pretendo é criar tem uma criação assim de suínos é fazer minha própria horta e tudo mais essas coisas, aí eu creio eu que vai tipo, vai me ajudar no meu futuro.

EDUCANDA 05

Me ensinou há muito tempo essa visão que eu tenho muita responsabilidade eu tenho obrigações do que eu tenho que cumprir... cumprir essas obrigações, entender que estudar também significa trabalhar, que o próprio estudo é um tipo de trabalho, é um trabalho mental, e esse trabalho prático ele tem muita importância na minha vida porque ele me ensinou a ter mais responsabilidade com os horários, e com o próprio trabalho em si, foi a importância de ver o quão importante é aquele trabalho, porque quando ele não é feito outras pessoas são prejudicadas inclusive eu, então nesse sentido ele me ensinou de muitas formas do meu sujeito, da minha identidade.

EDUCANDO 06

Eu creio que sim, porque além da gente obter valores morais no futuro mais frente, agente vai saber da onde agente saiu, o que que agente é, não tentar ser uma pessoa egoísta que só vive para si mesmo, mas sim lembrar de onde a gente veio e da família da gente e conseguir ajudar o máximo de pessoas ela tem um futuro melhor para elas, né.

EDUCANDO 07

acho que sinceramente, profissionalmente não já que eu quero ser advogado aí eu acho que não mexe muito com coisa do Campo.

EDUCANDO 08

Sim todo tipo de trabalho contribui com minha formação sim, pois com ganho de grande experiência na área do curso.

TERMOS/IDEIAS QUE SÃO COMUNS NAS RESPOSTAS

O trabalho contribui com formação

Citam profissão

Colocam as formas de contribuição

Acham que não contribui

QUANTIDADE DE VEZES QUE AS IDEIAS SE REPETEM

06 vezes

04 pessoas

06 vezes

01 vez

CATEGORIA: Valores

PERGUNTA: Quais os valores apreendidos com a realização do trabalho?

EDUCANDA 01

Olha um dos principais que eu observo o trabalho em coletivo porque nada que na escola nenhuma atividade a gente faz sozinho a gente sempre tem o coletivo parceiro para estar ajudando é mais ou menos mais ou menos esse valor que eu observo nas atividades.

EDUCANDO 02

o modo de falar com as pessoas também tem mais tem mais respeito cada vez mais e aprendendo os modos como conhecer uma pessoa e assim sucessivamente.

EDUCANDO 03

Saber se coloca no lugar do outro, como é o processo coletivo e tem muitas pessoas, geralmente eu, quando tem algumas pessoas que eu vejo que não estão bem, passando por alguma dificuldade mental psicológica ou sentir alguma coisa, eu mesmo, que conheço o rostinho de cada um aqui que estão aprendendo a passar por aqueles momentos eu vou lá, puxo um assunto e pergunto como você tá? E pra mim é muito gratificante porque tou podendo ajudar de qualquer forma aquela pessoa e coloco em mente que já tou exercendo de alguma forma. E também a questão de responsabilidade, primeiro ter responsabilidade com si mesmo, e com ambiente que você convive.

EDUCANDA 04

A gente aprende a ter bastante responsabilidades até porque se a gente não tem quem que vai ter né.

EDUCANDA 05

Essa questão de responsabilidade, essa questão de cumprir os horários de ser competente de fazer as coisas da melhor forma que a gente puder fazer entendendo que não é só a gente ficar sendo beneficiado com isso mas os outros também e entendendo que como a gente vive no universo de forma coletiva tudo aquilo que a gente faz acaba tendo um impacto na vida dos outros e a gente sempre quer que esse impacto seja positivo então eu não faço um trabalho eu não faço um trabalho de forma negativa sem me dedicar naquilo que eu tô fazendo eu

tô prejudicando outras pessoas e isso é muito ruim porque não é o que se limita só a mim não é só a minha vida que tá em jogo o meu dia que está em jogo ,sabe é o dia de outras pessoas também

EDUCANDO 06

Além dos valores morais, tem o companheirismo as pessoas no modo no modo de convivência as pessoas se tratarem melhor e é isso, eu acho, o coletivo e companheirismo que a gente vive aqui.

EDUCANDO 07

Nas tarefas domesticas ética, empatia, acho que se coloca no lugar no outro, ajudar o outro e saber que você pode ajudar todo mundo não ao mesmo tempo, mas pode.

EDUCANDO 08

Os valores que eu aprendi com o trabalho que eu percebi sobre o dever de respeitar os meus próximos, respeitar meus amigos, meus professores e tem amizade entre todos e respeitar os espaços e as suas regras.

TERMOS/IDEIAS QUE SÃO COMUNS NAS RESPOSTAS

Todos afirmam que waprenderam valores importante.

Responsabilidade

Respeito

Coletividade e

companheirismo Empatia

QUANTIDADE DE VEZES QUE AS IDEIAS SE REPETEM

08 vezes

04 vezes

02 vezes

03 vezes

01 vez

CATEGORIA: Contribuição do trabalho na formação técnica

PERGUNTA: Contribui com a formação técnica? De que forma?

EDUCANDO 01

Sim contribui, porque o diferencial da escola e dessa metodologia é justamente a prática né não somente a teoria então do que adiantaria um curso sendo só a teoria e os alunos tivessem a prática, então agente tem a prática todos os dias, como eu falei no trabalho com a horta com os animais, então aqui agente tá aprendendo a razão correta de esta proporcionado ao suínos, caprinos então é algo que contribui muito para a formação dos alunos

EDUCANDO 02

Eu nasci e me criei no na zona rural e foi adquirindo e ele sempre foi me incentivando.

EDUCANDO 03

Sim, creio sim... como já falei anteriormente

EDUCANDA 04

Não respondeu

EDUCANDO 05

apesar do fato de que eu prefiro dizer que é um conhecimento que eu pretendo fazer na minha casa por exemplo a gente tinha que aprender como criar animais da melhor forma possível vamos plantar tem que fazer uma horta eu não pretendo trabalhar com isso é mas eu pretendo fazer isso na minha casa uma criação pequena na minha casa também então esse é um tipo de conhecimento que não vai precisar eu quero falar a respeito disso não é algo que é inútil para mim com tudo eu não quero me informar nessa área eu quero me especializar nessa área você.

EDUCANDO 06

Creio que sim

EDUCANDO 07

acho que se colocar no lugar do outro acho, que mais ajudar mesmo o outro saber que você tem, você pode ajudar todo mundo não muito tempo mas pode ajudar de qualquer jeito se quiser.

EDUCANDO 08

Porque eu já trabalho no meu rural, aí sempre que eu tô na nas aulas práticas dos professores e quando explicam na prática mesmo o que é cada coisa e como realmente funciona, eu consigo realmente ver como é que ele pode me ajudar no meu dia a dia.

TERMOS/IDEIAS QUE SÃO COMUNS NAS RESPOSTAS

Afirmativo

Como pretende usar os conhecimentos técnicos
Metodologia da prática na escola.

QUANTIDADE DE VEZES QUE AS IDEIAS SE REPETEM

08 vezes

02 vezes

02 vezes

CATEGORIA: Práxis

PERGUNTA: Você coloca em prática os conhecimentos adquiridos na escola em sua família, em sua comunidade ou outros? Como?

EDUCANDA 01

Bom, as vezes que em pratica foi através de palestras, na minha comunidade como exemplo a agroecologia que algo muito trabalhado na escola, foi algo que eu trabalhei na minha comunidade com alunos do 9º ano e professores e tento trabalhar muito em conversas agora na pratica nunca fui de ir muito pra pratica não.

EDUCANDO 02

Sim coloco, Tipo nas vezes que foi passando o Tempo Comunidade, tem comunidade que era para ter feito tipo a outra no caso né foi feito se eu fui passei nas áreas que tinha no esterco, aí deixei eles formar o adubo e depois eu fui fazer aquela horta ali para mim poder ir adquirindo o alimento mais saudável, sem uso de agrotóxicos.

EDUCANDO 03

Sim, eu coloco, não só na minha casa, mas na minha comunidade tive privilégio de colocar em prática, na minha casa fiz uma esterqueira para minha mãe, como falei anteriormente eu fiz um aprisco que foi dividido as baias que era só uma só um Piquete mesmo que não era dividido e também o manejo dos suínos que eu faço lá em casa também

EDUCANDA 04

Sim, na área da horta quando a mãe tá mexendo ali no canteiro dela, eu vou lá e ajudo ela, eu tipo assim eu dou conselhos para eu dou conselho para ela não jogar aqueles produtos que tem veneno essas coisas assim, porque senão ele vai estar matando germes do adubo

EDUCANDO 05

Sim. Eu coloco muito em prática no sentido, de reciclagem. Ou até mesmo ter essa conscientização que é uma coisa que trabalha aqui na escola, no sentido de eu saber o mal que os agrotóxicos fazem para plantaçãõ, e inclusive eu falo com os meus pais, meu pai, ele utilizar nas plantações dele, eu falo o mal que isso pode fazer, porque ele já é idoso então ele consome produtos que tem agrotóxico como isso pode prejudicá-lo, então é algo que eu sempre busco fazer. Eu digo no sentido de que eu passo o conhecimento que eu tenho aqui, na escola e no curso para os meus pais.

EDUCANDO 06

Sim, Como falei anteriormente, que mãe quando vai mexer nos canteiros eu ajudo e falo a melhor de coloca assim, a melhor maneira de produzir o adubo... eu tento na questão dos alimento dos caprinos, do jeito de botar alimentação deles, de coloca o sal, ainda tá assim, meio coisado mas eu tento fazer o máximo.

EDUCANDO 07

Mais ou menos, tipo no trabalho, no trabalho comunidade teve um trabalho que eu tive que plantar mudas aí nós plantamos algumas mudas lá ao redor das comunidade.

EDUCANDO 08

Sempre, um dos grandes coisas que eu sempre me orgulho é ter ensinado o

meu pai a fazer a castração de suínos da maneira correta em dois cortes na diagonal.

TERMOS/IDEIAS QUE SÃO COMUNS NAS RESPOSTAS

Colocam em prática os conhecimentos adquiridos na escola

Quando encaminhado pela escola como atividade do Tempo Comunidade

Coloca em prática na família

QUANTIDADE DE VEZES QUE AS IDEIAS SE REPETEM

08 vezes

05 vezes

04 vezes

CATEGORIA: Contribuição do processo de educação

PERGUNTA: Qual a contribuição do processo de educação realizado na escola na realização do seu projeto de futuro?

EDUCANDA 01

Sim, principalmente na realização no Trabalho de conclusão de curso, porque esse trabalho, se for necessário eu fazer novamente, eu tenho a base de como construir, eu vejo que essa atividade de pesquisa que está acontecendo hoje ela pode contribuir no meu futuro se eu entrar numa faculdade.

EDUCANDO 02

O aprendizado, que nós sai aqui da escola já com o aprendizado bem avançado e bem avançado e de acordo com esse aprendizado nós vamos tentando nossa formação.

EDUCANDO 03

Contribui, eu creio sim, ah vai, porque aqui tem vários estudos, disciplina é bem legais que que eu nunca pensei em passar, assim porque quando você falar a verdade né, por dificuldade questão financeira eu nunca pensei nem em chegar no ensino médio, tou tento esse privilégio, essa honra de estudar, então eu creio que futuramente é o que eu tô aprendendo aqui vai me ajudar a contribuir para minha profissão.

EDUCANDA 04

É tipo assim, eu acho que vai ajudar bastante porque tipo na área que eu quero eu quero cursar mais na frente, medicina eu quero me formar em médico, aí tipo eu tenho que ter responsabilidade para aqueles aquela tudo que eu vou que eu vou fazer eu tenho que ter responsabilidade primeiro. né então é isso que creio.

EDUCANDO 05

Como a escola ela sempre incentiva muito a gente a estudar, pensar no nosso futuro inclusive o novo ensino médio com um dos pontos que é o projeto de vida, é acabou incentivando muita gente a pensar nisso a pensar no nosso futuro e foi pensando que eu conseguir decidir o que eu quero fazer. Então isso já é um grande passo é na vida de um estudante e o meu plano é justamente batalhar para

conseguir fazer aquilo que eu quero, aquilo que eu gosto entendi muito eu quero me formar em uma área de humanas eu quero ser professora e eu quero ser professora de história de filosofia.

EDUCANDO 06

Eu creio que sim, além dos valores que eu vou levar, vou levar vários conhecimentos, eu vou formar na profissão de direitos, eu quero ser advogado.

EDUCANDO 07

Victor Hugo

Agora pensando assim, acho vai quando eu for atender um camponês eu vou saber diferenciar, saber tá no lugar dele poder entender tipo o jeito que ele fala já que eu moro no campo também, usar um objetivo, falar essas coisas assim eu vou saber o que é entendeu. está preguiçoso saber que eu tenho que me esforçar para ela.

EDUCANDO 08

Sempre que eu venho para escola eu fico admirado com as aulas dos professores que tem um máximo de experiência possível, conversando mesmo que não esteja de sala de aula mas ali por fora conversando no pátio a gente sempre troca muita ideia a gente sempre ganha o máximo de informação possível.

TERMOS/IDEIAS QUE SÃO COMUNS NAS RESPOSTAS

Contribuição na formação

Contribuição do estudo no projeto de futuro Valores

Profissão

QUANTIDADE DE VEZES QUE AS IDEIAS SE REPETEM

08 vezes

06 vezes

02 vezes

02 vezes