



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

FRANCISCO ERIVANDO BARBOSA DE SOUSA

**DISTINÇÕES DE PROJETOS EDUCATIVOS ENTRE O “NOVO” ENSINO MÉDIO
E AS ESCOLAS DO CAMPO DO ESTADO DO CEARÁ**

AMARGOSA
2022



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

FRANCISCO ERIVANDO BARBOSA DE SOUSA

**DISTINÇÕES DE PROJETOS EDUCATIVOS ENTRE O “NOVO” ENSINO MÉDIO
E AS ESCOLAS DO CAMPO DO ESTADO DO CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Alves Feitosa

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo.

AMARGOSA
2022

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

S729d

Sousa, Francisco Erivando Barbosa de.

Distinções de projetos educativos entre o “novo” ensino médio e as escolas do campo do estado do Ceará. / Francisco Erivando Barbosa de Souza. – Amargosa, BA, 2022.

110 fls.; il. color.

Orientadora: Prof. Dr. Débora Alves Feitosa.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2022.

1. Educação do Campo. 2. Educação. 3. Escolas – Organização e administração. I. Feitosa, Débora Alves. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título

CDD – 379

FRANCISCO ERIVANDO BARBOSA DE SOUSA

**DISTINÇÕES DE PROJETOS EDUCATIVOS ENTRE O “NOVO” ENSINO MÉDIO
E AS ESCOLAS DO CAMPO DO ESTADO DO CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Alves Feitosa

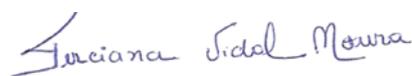
Aprovado em: 09/08/2022.

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Débora Alves Feitosa
Orientadora

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



Profa. Dra. Terciana Vidal Moura
Examinadora Interna

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB



Profa. Dra. Clarice Zientarski
Examinadora Externa
Universidade Federal do Ceará – UFC

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai Luis Ribeiro de Sousa, (im memoriam), falecido durante a escrita desta pesquisa. Meu pai sempre fez de tudo para que, nós filhos, não deixássemos de estudar, mesmo diante das muitas dificuldades enfrentadas por minha família, o que exigia dividir o tempo entre a escola e o trabalho na roça para ajudar na sobrevivência.

Dedico este trabalho igualmente a minha mãe Maria Felisbela Barbosa de Sousa, quem juntamente com meu pai me educou para a vida ensinando-me muito do ser humano que sou hoje, inclusive na disposição para a luta, o que me fez ingressar no MST, a quem também dedico este trabalho!

Dedico igualmente este trabalho, a todos os trabalhadores e a todas as trabalhadoras do mundo inteiro, a quem cabe a missão da transformação da sociedade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas e todos que contribuíram de diferentes formas para a concretização deste trabalho. Início agradecendo à minha mãe e ao meu pai (im memoriam), ao MST, as escolas do campo do estado do Ceará, em especial a Escola do Campo Patativa do Assaré, onde exerço minha profissão na educação.

Agradeço à minha orientadora, prof. ^a Dra. Débora Alves Feitosa, que cobrou na hora certa, mas com muita compreensão diante das dificuldades que enfrentei. Da mesma forma, agradeço as professoras Dra. Terciana Vidal Moura e Dra. Clarice Zientarski, as quais deram valiosas contribuições por ocasião da qualificação de meu trabalho e em outros momentos de diálogo e formação em aulas do curso de mestrado, mas também em outras atividades extra-curso.

Agradeço a todos os colegas e educadoras, tanto do Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo como do Centro de Formação de Professores e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

SOUSA, Francisco Erivando Barbosa de. **Distinções de projetos educativos entre o “novo” ensino médio e as escolas de nível médio do campo do estado do ceará.** Dissertação de Mestrado Profissional em Educação do Campo – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as distinções de projetos educativos entre o “novo” ensino médio e as escolas de nível médio do campo do Estado do Ceará, tendo como objetivo geral realizar um estudo sobre as implicações do novo ensino médio no projeto educativo das escolas do campo do estado do Ceará, resultantes da implementação inicial da reforma do ensino médio nas referidas escolas. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, utilizamos como principal procedimento metodológico o estudo e a comparação dos principais documentos que expressam esses distintos projetos formativos. Ou seja, de um lado os dispositivos do novo ensino médio, em especial a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e, de outro lado, os projetos políticos pedagógicos (PPP) das escolas do campo. Acrescidos dos documentos de orientação e desdobramentos da implementação do novo ensino médio no Ceará, elaborados pela Secretaria Estadual de Educação, mas também aqueles elaborados pelo Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Como referencial teórico-metodológico nos baseamos nas contribuições do materialismo histórico dialético. Num primeiro momento deste trabalho, situamos como o capitalismo tem incidido na educação na atualidade, em especial no nível médio de ensino brasileiro, apresentando-o num contexto mais geral do capitalismo contemporâneo. Como contraponto a esta ofensiva, numa perspectiva contra hegemônica, discorreremos sobre a educação do campo, com ênfase no projeto formativo das escolas do campo do Ceará. Por fim, na discussão dos resultados da pesquisa, apresentamos em linhas gerais o processo de implementação do novo ensino médio no Ceará, destacando como as escolas do campo têm se comportado diante de tal implementação, pelo menos do que havia se consolidado até a escrita deste trabalho e com base nos documentos analisados. A principal constatação da pesquisa foi, portanto, que as escolas do campo, diante do processo inicial de implementação do novo ensino médio, conseguiram implementar uma contraproposta à proposta oficial. De outro lado, mesmo mantendo aspectos do projeto original da escola do campo, a implementação do novo ensino médio nessas escolas oferece riscos ao seu projeto educativo, tanto na forma como em seu conteúdo. Ou seja, as categorias do projeto do capital, expressas na BNCC e DCNs, acabam adentrando a estas instituições, podendo desvirtuar o projeto formativo dessas escolas em seu cotidiano. Um dos principais desafios dessas escolas é, portanto, a apropriação crítica desses fundamentos, necessários à resistência ativa dentro e fora da escola, seja na apropriação do conhecimento, seja por meio da luta popular: não se combate o inimigo sem conhecê-lo bem.

Palavras chaves: Escolas do Campo – Novo Ensino Médio – Reforma Educacional

SOUSA, Francisco Erivando Barbosa de. **Distinções de projetos educativos entre o “novo” ensino médio e as escolas de nível médio do campo do estado do ceará.** Dissertação de Mestrado Profissional em Educação do Campo – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2022.

ABSTRACT

This research has as object of study the distinctions of educational projects between the “new” secondary education and the secondary level schools of the countryside of the State of Ceará, having as general objective to carry out a study on the implications of the new secondary education in the educational project of the rural schools in the state of Ceará, resulting from the initial implementation of the reform of secondary education in these schools. Through a bibliographical and documental research, we used as main methodological procedure the study and comparison of the main documents that express these different formative projects. That is, on the one hand, the devices of the new secondary education, in particular the Common National Curricular Base (BNCC) and the National Curricular Guidelines (DCNs) and, on the other hand, the pedagogical political projects (PPP) of rural schools. In addition to guidance documents and developments for the implementation of the new secondary education in Ceará, prepared by the State Department of Education, but also those prepared by the Education Sector of the Landless Rural Workers Movement (MST). As a theoretical-methodological reference, we base ourselves on the contributions of dialectical historical materialism. In the first moment of this work, we situate how capitalism has affected education today, especially at the secondary level of Brazilian education, presenting it in a more general context of contemporary capitalism. As a counterpoint to this offensive, in a counter-hegemonic perspective, we discuss rural education, with emphasis on the formative project of rural schools in Ceará. Finally, in the discussion of the research results, we present in general terms the process of implementing the new secondary education in Ceará, highlighting how rural schools have behaved in the face of such implementation, at least what had been consolidated until the writing of this work and based on the analyzed documents. The main finding of the research was, therefore, that rural schools, faced with the initial process of implementing the new secondary education, were able to implement a counter-proposal to the official proposal. On the other hand, even maintaining aspects of the original rural school project, the implementation of the new secondary education in these schools poses risks to their educational project, both in terms of form and content. That is, the categories of the capital project, expressed in the BNCC and DCNs, end up entering these institutions, which may distort the training project of these schools in their daily lives. One of the main challenges of these schools is, therefore, the critical appropriation of these fundamentals, necessary for active resistance inside and outside the school, whether in the appropriation of knowledge, or through popular struggle: you cannot fight the enemy without knowing him well.

Keywords: Rural Schools – New High School – Educational Reform

LISTA DE SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEC	Conselho Estadual de Educação do Ceará
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CODEA	Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
CODIN	Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional
CREDES	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares do Ensino Médio
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EaD	Educação a Distância
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IU	Instituto Unibanco
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação
MPL	Movimento Passe Livre
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NB	Núcleos de Base
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIPS	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
OTTP	Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas
OSP	Organização Social e Política Brasileira
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEP	Projetos, Estudos e Pesquisa
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPDT	Programa Professor Diretor de Turma
PPP	Parcerias Público-privada
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRODEM	Programas de Desenvolvimento do Ensino Médio
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
PSC	Práticas Sociais Comunitárias
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar

SPAECE
TESE
TPE
USAID

Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
Tecnologia Educacional Socioeducacional
Todos Pela Educação
United States Agency For International Development

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Relação das Escolas do Campo do Estado do Ceará indicando sua localização quanto ao assentamento, município e CREDE a qual está vinculada

Quadro 02 – Forma utilizada pelas escolas do campo para sistematizar as principais informações obtidas com o inventário da realidade

Quadro 03 - Arquitetura curricular das escolas regulares de ensino médio do estado do Ceará - antes e depois do novo ensino médio - 1ª série do ensino médio 2022

Quadro 04 - Resultado da matriz curricular das escolas do campo do Ceará com a implementação inicial do novo ensino médio

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 – Localização das escolas do campo

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Demonstração do DCRC sobre a relação entre competências gerais da BNCC e competências socioemocionais.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Quantidade de Escolas do Campo Implementadas por ano

Gráfico 02 – Quantitativo de turmas e de estudantes por escola do campo – 2022

Gráfico 03 – Quantitativo de professores por escola do campo (temporários, efetivos e total) - 2022

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A EDUCAÇÃO HEGEMÔNICA NO BRASIL E ADEQUAÇÕES DO ENSINO MÉDIO AO PROJETO DO CAPITAL	25
2.1	Breves considerações sobre a relação entre educação e o capitalismo contemporâneo no Brasil	26
2.2	Alguns dilemas do percurso do ensino médio no Brasil e a predominância da lógica empresarial na educação com ênfase no estado do Ceará.....	34
2.3	O “novo” ensino médio e o projeto educativo do capital: breves considerações sobre a sua forma e o seu conteúdo	46
3	ELEMENTOS DA TRAJETÓRIA E DO PROJETO EDUCATIVO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO CEARÁ.....	59
3.1.	As escolas do campo do estado do Ceará: alguns elementos constituintes de sua trajetória	59
3.2	Projeto Formativo das Escolas do Campo do Estado do Ceará: concepção de educação, matrizes formativas e estratégias pedagógicas.....	70
4	A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DO CAMPO DO CEARÁ: EVIDÊNCIAS DA DISPUTA DE PROJETOS EDUCATIVOS	80
4.1	Processo inicial de implementação do novo ensino médio nas escolas do campo do Ceará	80
4.2	Distinções de projetos educativos entre o novo ensino médio e as escolas do campo do Ceará: uma análise do atual estágio de implementação do novo ensino médio.....	88
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SEM AINDA CONCLUIR	100
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
	ANEXOS	110

1 INTRODUÇÃO

A educação do campo tem ocupado e disputado atualmente um importante espaço nos debates educacionais no Brasil, seja na produção científica, seja na disputa da definição da política pública educacional para o campo. Isso deve-se ao protagonismo dos movimentos sociais do campo que têm ousado em disputar um projeto contra hegemônico de educação e conseqüentemente de desenvolvimento dos diversos territórios que compõem o espaço agrário brasileiro.

A educação do campo tem representado um avanço significativo na garantia do direito à educação escolar dos camponeses, em meio a uma realidade política, econômica, social, cultural do campo, que tem como marca histórica a negação de direitos, entre eles o direito à educação escolar. Uma realidade que está diretamente ligada ao projeto da classe dominante de exploração e expropriação das pessoas que vivem e dependem do campo para a produção de sua existência.

É deste contexto que a educação do campo surge, não como uma mera luta pela garantia do direito ao acesso à escola nos moldes convencionais, mas se coloca como um novo paradigma, como forma de (re) significar a educação dos camponeses, problematizando os paradigmas educacionais hegemônicos em nossa sociedade e disputando projetos para o meio agrário brasileiro. Nos termos de Antônio Gramsci, a construção de uma contra hegemonia, inclusive educacional.

A presente pesquisa se insere, a nosso ver, em um dos maiores desafios da educação do campo, que tem sido a efetivação da educação escolar básica para as populações do campo nos diferentes níveis de ensino. O que envolve diretamente a atuação dos municípios e dos estados federativos de acordo com as atribuições destes diferentes entes públicos, definidas pela Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96.

Porém, mesmo com a conquista de todo um marco legal existente que favorece a educação do campo, a educação escolar no espaço agrário brasileiro ainda carrega traços de uma herança histórica, marcada pela precariedade das condições de infraestrutura das escolas e pela padronização curricular, onde a formação escolar das populações do campo tem como referência pedagógica o modelo urbano de escola e o projeto educativo do capital. As poucas iniciativas existentes de implementação de escolas do campo, no sentido originário do termo,

ainda são exceções à regra, acontecendo apenas onde os movimentos sociais e sindicais do campo conseguem arrancar do poder público esta conquista.

Um dos poucos exemplos de implementação de escolas do campo de nível médio em nosso país encontra-se no estado do Ceará, as denominadas escolas de ensino médio das áreas de assentamentos de reforma agrária (escolas de nível médio do campo), as quais representam uma materialidade da conquista do direito à educação escolar da população do campo do referido estado, com projetos formativos que levam em conta a realidade e as especificidades da educação do campo, em especial para aquelas pessoas que residem em áreas de assentamentos de reforma agrária.

Portanto, a conquista das escolas do campo do Estado do Ceará tem representado um avanço importante da educação no referido estado! No entanto, como é característico da disputa de projetos da luta de classes, a classe dominante de nosso país conseguiu empacar recentemente mais uma iniciativa no sentido de adequar a escola aos seus interesses. Estamos nos referindo a reforma do ensino médio, por meio da aprovação da Lei nº 13.415/2017 que altera o ensino médio no país, o que se convencionou a denominar-se de “novo” ensino médio.

As alterações do ensino médio de nosso país determinadas por tal reforma, traz muitas implicações na política educacional deste nível de ensino, inclusive do ponto de vista do currículo, intensificando ainda mais as intencionalidades do capital para com a formação escolar da classe trabalhadora como forma de adaptá-la a seus interesses.

Com a reforma do ensino médio, as escolas de ensino médio do campo, assim como as demais escolas deste nível de ensino de nosso país, deverão, segundo a legislação atual, se adequar as alterações feitas. Neste sentido, deu-se início, ainda em 2019, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC), uma movimentação no sentido de adequar as escolas da rede estadual de educação, incluindo as escolas de ensino médio do campo, ao que estabelece a nova legislação do ensino médio.

Diante das diferenças existentes entre o que propõe o “novo” ensino médio e a construção de uma política de escolas do campo do Ceará, estabelece-se um conflito, principalmente de projetos formativos. A discussão sobre este conflito constitui o objeto de estudo da presente pesquisa.

Partindo do entendimento de que o formato atual das escolas de nível médio do campo do estado do Ceará, construído por meio da conquista do movimento social, é considerado pelos próprios sujeitos dessas escolas (educadores, educandos e comunidades), o adequado

para garantir o atendimento de algumas das especificidades da educação do campo, a principal preocupação dos sujeitos que compõem essas escolas, externada em diferentes momentos de reuniões entre eles, tem sido em torno principalmente da seguinte questão: quais implicações político-pedagógicas terão as escolas do campo com a implementação do denominado novo ensino médio?

Esta e outras interrogações nos levou a formular o seguinte problema de pesquisa: quais os principais conflitos do ponto de vista de projetos formativos estão postos entre o novo ensino médio e as escolas de nível médio do campo do estado do Ceará? Em que esses projetos formativos se distinguem? Que implicações isso terá no conteúdo e na forma da escola do campo? Estas questões nos levaram a formular como objetivo geral desta pesquisa: **analisar as distinções de projetos formativos entre o novo ensino médio e as escolas de nível médio do campo do estado do Ceará, a partir da análise do processo inicial de implementação da reforma do ensino médio nessas escolas.**

. Como objetivos específicos, definimos:

a) situar a hegemonia do capital na educação brasileira, com ênfase no nível médio de ensino, destacando as medidas adotadas na história recente de nosso país, os interesses do capital e o projeto educativo hegemônico para este nível de ensino, especialmente com o atual novo ensino médio.

b) caracterizar as escolas do campo do estado do Ceará, como uma expressão da contra hegemonia ao projeto educativo do capital, destacando os principais elementos da trajetória e do projeto educativo dessas escolas.

c) relatar o processo de implementação inicial do novo ensino médio nas escolas do campo do Ceará, destacando as implicações e distinções de projetos educativos resultantes dessa implementação até então, tendo como base os documentos que orientam os distintos projetos formativos do novo ensino médio e das escolas do campo.

Estruturamos o presente trabalho em três partes ou capítulos. Na primeira parte, fazemos alguns apontamentos sobre a hegemonia capitalista na educação, com ênfase do nível médio de ensino. Para isso, partindo de considerações sobre a forma do capitalismo contemporâneo atuar na educação, traçamos um breve percurso do ensino médio no Brasil, destacamos a lógica da educação para resultados predominante no ensino médio cearense e concluímos o primeiro capítulo situando o novo ensino médio na perspectiva do projeto formativo do capital.

Na segunda parte fazemos uma discussão sobre as escolas de nível médio do campo, numa perspectiva contra hegemônica. Na primeira seção do capítulo apontamos alguns dos elementos da trajetória dessas escolas e, na seção seguinte, sintetizamos o projeto educativo dessas escolas.

Na terceira parte discutimos os resultados da pesquisa, apresentando o processo de implementação do novo ensino médio nas escolas do campo em uma primeira seção. Na sequência, discutimos as distinções de projetos formativos entre o novo ensino médio e as escolas do campo, com base nos documentos analisados e à luz dos fundamentos discutidos no conjunto do trabalho.

Como resultado da pesquisa destacamos a movimentação e organização das escolas do campo e do setor de educação do MST no intuito de compreender as implicações do “novo ensino médio” nas escolas do campo do Ceará. Uma discussão que tem levado em conta a arquitetura curricular dessas unidades de ensino, provocando um canal de negociação com a secretaria de educação, o que resultou na manutenção de elementos anteriores fundamentais e constituintes do formato pedagógico dessas escolas.

No entanto, como limite, constatamos a introdução e a adoção de elementos do novo ensino médio e da lógica da educação hegemônica no planejamento das escolas do campo, a exemplo da adoção do termo competências em documentos das escolas do campo.

Acreditamos que o presente estudo trará contribuições importantes à linha de pesquisa Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo, à qual nos vinculamos, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, sob a orientação da professora Doutora Débora Alves Feitosa. Pois, oferece um estudo atual e inédito, de uma realidade em particular, que são as escolas do campo do Estado do Ceará em meio a uma recente reforma do ensino médio em nosso país.

Sobre o método de análise

Para algumas pessoas, inclusive alguns profissionais da educação, o posicionamento sobre o novo ensino médio é o de que simplesmente devemos cumprir a lei sem questioná-la, pois “*lei não se discute, se cumpre*”. Esta postura, além de comodista e conformista, permite

a legitimação dos reais interesses que estão por trás da elaboração de leis como esta e de que o Estado Burguês tem o papel de implementá-las, em favor da classe dominante. Isto fica evidente quando testemunhamos as tantas leis criadas e ou alteradas nos dias atuais, que retiram direitos da classe trabalhadora.

Um posicionamento pacato e passivo diante dos acontecimentos da sociedade, não está desvinculado dos objetivos educacionais e, portanto, da compreensão e forma hegemônica da ciência e do conhecimento. Quando de forma hegemônica nas instituições de ensino aprendemos e reproduzimos a visão de que a ciência e o conhecimento são algo neutro, portanto despido dos interesses das classes sociais existentes. Na realidade, tal visão está a serviço da manutenção da ordem social vigente, buscando naturalizar os fenômenos sociais e descartar qualquer possibilidade de transformação social.

A presente pesquisa se situa numa outra perspectiva, ou seja, compartilhando do entendimento de que os fenômenos podem ser explicados a partir de uma abordagem crítica, compreendendo os diferentes elementos que os compõem e os determinam; levando em conta o modo social vigente e numa perspectiva histórica, portanto não naturalizando os fenômenos da realidade, compreendendo que toda e qualquer realidade pode ser transformada, desde que adequadamente analisadas suas contradições e construídas as possibilidades para a transformação.

Assim nos faz entender o materialismo histórico dialético, que de acordo com Taffarel; Santos; Escobar (2009):

Este método considera que tudo o que é produção humana é histórico, tem contradições e está em constante movimento, por isso existem possibilidades de transformações constantes da realidade, pois nada está parado, nada é dado aos seres humanos, tudo é uma construção histórica e social. O método dialético busca alcançar o conhecimento da realidade de forma crítica, com o objetivo de contribuir para a sua transformação. (TAFFAREL; SANTOS; ESCOBAR, 2009, p.42)

Neste sentido, algumas categorias são fundamentais para uma pesquisa nessa perspectiva. De acordo com Netto (2011), são três as categorias nucleares a concepção teórico-metodológica de Marx, plenamente articuladas: totalidade, contradição e mediação.

A categoria da totalidade indica que qualquer objeto que o ser humano possa perceber ou criar é parte de um todo, sendo necessária para a compreensão e solução do problema uma visão de conjunto, das relações existentes entre as partes do todo e dos elementos constituintes

de cada elemento e das determinações. É o que se denomina como síntese, o conhecimento que temos sobre a realidade.

A visão de conjunto, ressalve-se – é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ele se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa - que a visão de conjunto proporciona - que é chamada de totalidade. (KONDER, 1981, p.36)

A síntese, por sua vez, é condição necessária para o procedimento da análise, que implica em colocar em movimento articulado as outras duas categorias, ou seja, identificar as contradições e as mediações específicas que constituem e que dão vida a cada totalidade.

Para que o nosso conhecimento avance e o nosso laborioso (e interminável) descobrimento da realidade se aprofunde - quer dizer: para podermos ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos - precisamos realizar operações de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata como também, e sobretudo, a dimensão mediata delas. [...] As mediações, entretanto, obrigam-nos a refletir sobre outro elemento insuprimível da realidade: as contradições. [...] As conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias. Em tais unidades, a contradição é essencial: não é um mero defeito do raciocínio. Num sentido amplo, filosófico, que não se confunde com o sentido que a lógica confere ao termo, a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. (KONDER, 1981, p.45-47)

É por meio da compreensão das contradições que é possível a superação da realidade, por meio da práxis, ou ação necessária para essa transformação. Portanto, embora seja inegável a importância deste estudo para o enfrentamento das armadilhas do novo ensino médio para as escolas do campo do Ceará, nunca é demasiado reconhecermos que cabe ao povo, aos sujeitos das escolas investigadas, de forma consciente e organizados no movimento social, construir os caminhos da resistência necessária ao que estamos denominando de armadilhas do capital para a educação do campo, o novo ensino médio sendo uma das expressões destas armadilhas.

Portanto, cabe ao presente estudo servir de parte do subsídio necessário para essa resistência que, somando-se a outras fontes, tragam à tona algumas questões que talvez sem o exercício investigativo não fosse possível identificarmos os fundamentos necessários para

uma melhor compreensão e ação. Afinal, é para isso que o conhecimento numa perspectiva crítica deve servir, para explicar os fenômenos da realidade e contribuir para resolver os dilemas da humanidade e da classe trabalhadora.

Portanto, analisar o novo ensino médio em uma relação com a escola do campo, através de um procedimento investigativo, utilizando da ciência para uma adequada leitura do fenômeno estudado, constitui um passo importante para o desvelamento dos elementos necessários para a construção de uma resistência. O que se concretiza, é claro, com a organização e luta concreta dos sujeitos envolvidos, organizados no movimento social.

Procedimentos da pesquisa

Esta pesquisa teve como procedimento metodológico, a consulta bibliográfica e a análise documental, nos permitindo: 1) a apropriação e delimitação de um aporte teórico da pesquisa; 2) a devida caracterização do novo ensino médio e da escola de nível médio do campo do estado do Ceará, descrevendo, explicando e discutindo as distintas intencionalidades formativas de ambas propostas educativas; 3) a análise dos resultados, por meio da qual discutimos a implementação do novo ensino médio nas escolas do campo e os conflitos entre os distintos projetos formativos da escola do campo e do novo ensino médio.

Como é característico de um trabalho acadêmico, o referencial teórico define os conceitos utilizados como referências para a análise dos resultados, daí a nossa opção pelas discussões que entendem que a educação, assim como qualquer fenômeno da realidade, é um campo de disputa, fazendo a opção pelo que estamos definindo como uma visão crítica, expressa por teorias as quais reconhecem a educação hegemônica como forma de fortalecer a sociedade atual e apontam para possibilidades de uma educação contra hegemônica.

Por se tratar de uma pesquisa que visa analisar projetos educativos antagônicos, é de fundamental importância uma fundamentação teórica que ofereça um embasamento sólido, com bases necessárias para a análise dos distintos projetos educativos em questão. Utilizamos nesta pesquisa, portanto, os fundamentos da teoria crítica da educação, que ao criticar paradigmas educacionais hegemônicos que servem ao capital, apontam para as possibilidades de paradigmas contra hegemônicos, em favor da classe trabalhadora, com destaque nas teorias

que embasam a pedagogia socialista, a educação popular e a pedagogia do Movimento Sem Terra.

Consta ainda da consulta bibliográfica e documental, o exame aos documentos que regulamentam os formatos das propostas educativas aqui analisadas, ou seja, tanto aquelas que regulam o novo ensino médio, quanto as que formulam o desenho das escolas do campo.

Sobre o novo ensino médio podemos destacar como documentos principais: os seus instrumentos legais, as orientações curriculares, o ideário ou teoria pedagógica que fundamentam a proposta educativa do capital. A intenção foi elencar as principais características do novo ensino médio buscando na própria origem dos documentos as informações. Esta parte foi complementada pela consulta bibliográfica, por meio de livros, dissertações, teses e artigos que tratam do novo ensino médio

Sobre as escolas do campo podemos citar como referências o que temos denominado de marco legal da educação do campo, constituído por um decreto, diretrizes e resoluções. Além disso, é claro, os próprios projetos político-pedagógicos das escolas de nível médio do campo. A intenção foi a mesma com a consulta dos documentos sobre o novo ensino médio, porém, neste caso, buscando construir um referencial oposto à educação hegemônica.

Em resumo, podemos destacar como principais etapas desta pesquisa:

- a) A concepção da proposta da pesquisa surgiu de nossa inquietação como profissional de uma das dez escolas do campo do estado do Ceará. Por ocasião dos debates no âmbito da coordenação estadual das escolas do campo sobre os impactos da reforma do ensino médio em decorrência de sua implementação nas escolas do campo. Definido o problema da pesquisa escrevemos o projeto e submetemos ao curso de mestrado profissional em educação do campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB.
- b) A etapa seguinte foi o levantamento do estado da arte sobre a temática, buscando uma compreensão dos elementos constituintes tanto do que estabelece o novo ensino médio como da proposta pedagógica das escolas do campo no estado do Ceará.
- c) Simultaneamente fizemos o levantamento, a consulta e fichamentos da bibliografia pertinente ao objeto de estudo.

- d) Realizamos a análise documental sobre o novo ensino médio e sobre as escolas do campo, levantando informações pertinentes à pesquisa, as quais constituíram as evidências para as constatações.
- e) Por fim, sistematizamos a pesquisa e à luz do referencial teórico-metodológico, analisamos e confrontamos os dados obtidos de ambas as propostas educativas analisadas.

2 A EDUCAÇÃO HEGEMÔNICA NO BRASIL E ADEQUAÇÕES DO ENSINO MÉDIO AO PROJETO DO CAPITAL

A literatura que trata sobre a educação brasileira, em especial sobre a política educacional, destaca que a educação de nosso país tem sido ajustada aos interesses do capital, em detrimento da garantia dos direitos da sociedade. Das últimas décadas do século XX aos dias atuais, com a mundialização do capitalismo, com o ideário neoliberal¹, por meio da interferência dos organismos internacionais e do segmento empresarial, o capitalismo tem incidido na proposição e na definição dos rumos da educação de nosso país, o que corresponde a uma tendência mundial, sobretudo nos países considerados em desenvolvimento.

Nosso esforço neste capítulo é, portanto, fazer alguns apontamentos de como os interesses do capital têm interferido na educação de nosso país, com ênfase no nível médio de ensino. Para isto discutimos alguns elementos do contexto mais amplo do Brasil frente ao capitalismo contemporâneo.

Fazemos isso por meio de uma breve caracterização da chamada reestruturação produtiva e da conseqüente redefinição do papel do Estado, frente às demandas do capital por meio do neoliberalismo, destacando como os organismos internacionais e o segmento empresarial tem atuado como atores principais dos interesses do capital na educação, com ênfase no nível médio de ensino.

Ainda como parte deste esforço, concluimos este capítulo fazendo uma breve discussão sobre a pedagogia do capital, com ênfase na denominada “pedagogia” das competências, como uma das principais expressões da gerência do capitalismo na formação também escolar.

1 O termo “neoliberalismo” é recente, data do ano de 1945, e é utilizado, em geral, para denotar a adesão à doutrina liberal de tradição anglo-saxã 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 a defesa do capitalismo de livre mercado. O Estado somente deve intervir para restabelecer a livre concorrência econômica e a iniciativa individual. Para compreender o significado das políticas educacionais neoliberais particularmente, a atuação da iniciativa privada e, mais amplamente, do capital na educação brasileira – e, a contrapelo, as iniciativas dos trabalhadores em prol do caráter público da educação estatal, como é o caso da Educação do Campo, é importante destacar, inicialmente, que o neoliberalismo realmente existente não possui uma conceituação precisa e consolidada, pois as suas práticas não correspondem exatamente às que a ideologia neoliberal propaga como doutrina e princípios. (LEHER; MOTTA, 2012, p. 576)

Situamos em meio a este contexto mais amplo o ensino médio em nosso país, por meio de um breve panorama das principais medidas adotadas neste nível de ensino pelo governo brasileiro nos últimos trinta anos. Concluimos o panorama trazendo elementos da política de ensino médio do Ceará, marcadamente sob a influência do empresariado na educação deste estado.

Por fim, discutimos neste capítulo os principais elementos do novo ensino médio, como o contexto de sua proposição e aprovação, bem como as suas principais características. Em nossa compreensão o novo ensino médio é a concretização de um projeto há tempo pleiteado pelo empresariado da educação em nosso país e conseqüentemente pelo capital.

O recorte temporal utilizado para discutirmos sobre o ensino médio ser os últimos trinta anos, embora citemos brevemente acontecimentos anteriores, se justifica pelo fato de ter sido neste período que ocorreu no Brasil a intensificação do neoliberalismo e, conseqüentemente, quando foram colocadas em prática as constantes alterações neste nível de ensino em nosso país, a fim de atender o receituário imposto pelo capitalismo contemporâneo. Portanto, um período fundamental para compreendermos a origem e o percurso de um processo de adaptação do ensino médio brasileiro à agenda do capital para a educação, o qual culminou na recente reforma do ensino médio, do ano de 2017.

Da mesma forma, é também a partir do final da década de 1990, que se constituiu no Brasil o movimento da educação do campo. Portanto, um período importante para uma compreensão da distinção de projetos educativos entre o novo ensino médio e as escolas do campo, o que constitui o objeto de estudo deste trabalho.

2.1 Breves considerações sobre a relação entre educação e o capitalismo contemporâneo no Brasil

O capitalismo possui uma lógica interna de reprodução expansionista (Mészáros, 2007), tendo a globalização como a mais usual expressão para designar a atual expansão deste modo de produção, por meio de uma atuação em âmbito mundial, destruindo fronteiras para a produção e circulação de mercadorias, sob o discurso do livre mercado. Porém, este processo tem ocorrido de forma monopolista com o fortalecimento político e financeiro das corporações capitalistas transnacionais.

Esta lógica expansionista também apresenta limites, provocando crises cíclicas ao próprio capitalismo. No século XX, por exemplo, duas grandes crises abalaram de forma significativa as bases das relações capitalistas, provocando reconfigurações neste modo de produção. Uma delas foi a crise de 1929 e a outra foi a da década de 1970. De acordo com Mézaros (2002, p. 14), a crise pela qual passa o capitalismo é estrutural e não cíclica, ou seja, é uma manifestação dos próprios limites do capitalismo enquanto sistema.

A partir das ideias desenvolvidas por Antunes (2003, p. 29-30), é possível identificar alguns fatores que evidenciam a atual crise, como: a queda da taxa de lucro, especialmente provocada pelo aumento do preço da força de trabalho, levando a redução dos níveis de produtividade do capital; o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; a hipertrofia da esfera financeira; por uma maior concentração de capitais por empresas monopolistas e oligopolistas; a crise do “Estado de bem-estar social” (*welfare state*) e o incremento das privatizações.

É também característico do capitalismo, diante de suas crises, buscar formas de se recuperar, intensificando cada vez mais seu modelo de exploração. Para Netto e Braz (2008):

[...] a profundidade da crise que, na transição da década de sessenta a setenta, pôs fim aos “anos dourados”, levou o capital monopolista a um conjunto articulado de respostas que transformou largamente a cena mundial: mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais ocorreram e estão ocorrendo num ritmo extremamente veloz e seus impactos sobre Estados e nações mostram-se surpreendentes para muitos cientistas sociais. (NETTO; BRAZ, 2008, p. 211).

Tais medidas, ainda de acordo com os referidos autores, configuram a restauração do capital, como forma do capitalismo contemporâneo se manter diante de sua nova configuração, implementando como medidas: “a reestruturação produtiva, a financeirização e a ideologia neoliberal” (NETTO; BRAZ, 2008, p.214).

A reestruturação produtiva se deu pela introdução de alterações nos circuitos produtivos, como resultado do esgotamento da modalidade de acumulação denominada rígida, sendo substituída pela acumulação flexível. Esta, embora tenha mantido a forma de se realizar em larga escala, característica da forma anterior, destina-se a mercados específicos. Outros diferenciais consistem num movimento de desconcentração industrial; desterritorialização da produção; incorporação intensa de tecnologias, em especial da microeletrônica, da informática e da robótica.

Há também no capitalismo contemporâneo uma transformação econômica considerada a mais importante. Trata-se da financeirização do capital, que consiste na fusão entre capital produtivo e o capital bancário, com a hegemonia do segundo sobre o primeiro, ocorrida ainda na segunda metade do século XX. Esta é uma das causas principais da crise atual do capitalismo, pois ocorrendo uma predominância do capital financeiro sob o capital produtivo, o primeiro, meramente especulativo, não produzindo com isso a mercadoria, provoca o que os economistas denominam de excedente absoluto de capital, rompendo a unidade necessária entre produção, circulação e comercialização. Tal situação demanda a estratégia do capital quanto a desregulamentação das barreiras de seu desenvolvimento.

Como apregoada pela globalização é preciso “destruir todas as travas extra econômicas aos seus movimentos” (NETTO; BRAZ, 2008, p.226), por meio de uma desregulamentação universal pretendendo o fim de todas as barreiras às mercadorias e capitais. Em especial este processo tem ocorrido por meio da desregulamentação: das relações de trabalho, com o trabalho flexível; da seguridade social; do rompimento das barreiras alfandegárias e por meio de imposição de reformas, visando retornar à esfera mercantil os serviços controlados pelo Estado.

Como forma de legitimar esta desregulamentação, o grande capital tem patrocinado a difusão do ideário denominado de neoliberalismo que, entre outras coisas, prega a reforma do Estado restringindo seu papel e seu nível de intervenção. No entanto, esta intenção é questionada, por vários autores, uma vez que o Estado tem restringido a questão social, mas tem auxiliado o capital.

É claro, portanto, que o objetivo real do capital monopolista não é a diminuição do Estado, mas diminuição das frações estatais coesivas, precisamente aquelas que respondem a satisfação de direitos sociais. Na verdade, ao proclamar a necessidade de um “Estado mínimo”, o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é do que um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital. (NETTO; BRAZ, 2008, p. 227)

O conjunto das alterações que caracterizam o capitalismo contemporâneo tem impactado a sociedade como um todo, merecendo destaque a relação entre capital trabalho, impactando diretamente a situação dos trabalhadores, pois, ao criar condições renovadas e exigir uma mão de obra cada vez mais qualificada e polivalente, tem-se precarizado o emprego, havendo cada vez mais a flexibilização ou a desregulamentação das relações de trabalho, acarretando na transformação do desemprego maciço em desemprego permanente, o

denominado desemprego estrutural. “o capitalismo realmente existente em vez de liberar tempo livre - um tempo histórico de fruição, de escolhas efetivas, vem gerando a tortura do tempo do desemprego, subemprego, trabalho precário e a ampliação da exploração.” (FRIGOTTO, 2006, p. 95)

É neste contexto que se situa a educação, o capitalismo enxerga a educação como parte da resposta à crise, o que Leher (2012), considera um retorno a teoria do capital humano, difundida a partir das décadas de 1960, a qual “elaborada por autores neoclássicos, reunidos, especialmente, na Universidade de Chicago, atribui à educação um lugar estratégico capaz de produzir ganhos adicionais para o capital” (LEHER, 2012, p.71).

Portanto, a educação para o capital é considerada como uma das áreas estratégicas para sua reprodução e ampliação, tendo como finalidade, ao mesmo tempo formar a força de trabalho necessária para a atual configuração do capitalismo (formação do exército de reserva de mão de obra); transformar a educação em mercadoria, um potencial para ampliar seus lucros (lógica da privatização), bem como servindo de instrumento ideológico, na construção do consenso sobre a naturalização da ordem econômica, política, cultural e social vigente.

Vários autores colaboram para a compreensão da atuação do capital na educação. Mézaros (2006), por exemplo, afirma que “poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZAROS, 2006, p.25).

Martins e Neves (2012), denominam de pedagogia do capital, as várias estratégias utilizadas pela classe dominante como forma de buscar um consenso da sociabilidade capitalista. Estas estratégias de educação política denominam-se de pedagogia hegemônica, atuando na sociedade como um todo e na escola em particular.

Um marco importante para compreendermos a educação para o capitalismo em nosso país na atualidade remete-nos ao processo de (re) definição do papel do Estado brasileiro, ocorrido na década de 1990, quando um conjunto de reformas neoliberais foram postas em prática, com uma maior intensidade nos mandatos do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

“No período do Governo FHC, foi implementada a reforma da aparelhagem estatal, que estabeleceu os marcos jurídicos e políticos do novo papel do aparato governamental na repolitização da política e na relação entre aparato governamental e sociedade civil na definição e implementação das políticas públicas. A reforma da aparelhagem estatal instituiu referências novas para a velha relação entre capital e

trabalho no âmbito do Estado brasileiro, propiciando a fragilização da organização trabalhadora por meio da privatização, do desemprego e do estímulo aos contratos precários de trabalho..” (MARTINS; NEVES, 2012, p. 544)

Neste contexto de reformas, os que Gramsci denominou de aparelhos privados de hegemonia, assumem um papel fundamental, especialmente na educação como representantes dos interesses do capital. São os mesmos que Martins e Neves (2012), definem como intelectuais coletivos da pedagogia da hegemonia, ou seja:

As organizações internacionais, nacionais, regionais e locais que educam o consentimento do conjunto da população ao projeto econômico e político-ideológico das classes dominantes”. [...] São exemplos desses organismos, no plano internacional, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros”. (MARTINS e NEVES, 2012, p. 539).

Atuando como representantes dos interesses econômicos das grandes economias mundiais, com discursos camuflados de uma preocupação com as questões sociais, estes organismos internacionais, aliados ao segmento empresarial, fornecem diagnósticos da situação dos diferentes países em desenvolvimento, oferecendo-lhes supostas soluções, por meio de cooperação técnica e até mesmo concedendo-lhes empréstimos. De acordo Leher, (2014), o Banco Mundial em 1994,

Com apoio da Usaid, da Fundação Ford, entre outras, foi constituído um centro de pensamento reacionário para orientar “corretamente” as reformas educacionais da América Latina: o Programa de Reforma Educativa da América Latina e Caribe (Prealc). O eixo geral do Programa era a qualidade da educação, um objetivo que os professores e a rede pública teriam fracassado, justificando o protagonismo de uma edulcorada sociedade civil, a rigor, o empresariado. Em 2001, setores industriais organizaram o Movimento Brasil Competitivo (MBC), liderado por Jorge Gerdau Johannpeter. (LEHER, 2014 p.74)

O envolvimento do segmento empresarial nas reformas educacionais no Brasil, tem atuado em rede em todo o território nacional, como forma de privatizar a educação seja por concessão, seja por vouchers².

Vários movimentos estão se organizando há algum tempo: Lide, Movimento Todos pela Educação e seus adjacentes, disfarçados de “especialistas em educação”

² Sistema em que os pais recebem um cheque que cobre as despesas escolares de seus filhos e escolhem a escola que quiserem para educar seus filhos.

organizados em ONGs e empresas de assessoramento educacional. Há um grupo mais ideológico e há outro mais operacional, o pessoal do faturamento. Não acreditam na escola pública e querem sua privatização – seja por concessão, seja por vouchers. (FREITAS, 2014, p.76)

Estes são definidos por Martins e Neves (2012, p. 539-541) como intelectuais singulares da pedagogia da hegemonia, compreendidos como “os indivíduos que formulam e difundem no conjunto da sociedade as ideias, valores e práticas do projeto capitalista de sociedade em seus diferentes momentos históricos”. (MARTINS e NEVES, 2012, p. 539). É o caso dos que constituem e comandam o movimento Todos Pela Educação (TPE³), o qual cumpriu um papel fundamental para a aprovação do “novo” ensino médio.

Sob o pretexto de estarem preocupados com a educação do país, o segmento empresarial tem avançado em seu projeto, se assemelhando, de acordo com Freitas (2014), ao que ocorreu nos Estados Unidos da América.

O caminho seguido é o mesmo que os empresários americanos seguiram nos últimos 30 anos: 1) enfatizar a crise da educação e a necessidade de reformar a política educacional; 2) uma ênfase no direito à aprendizagem com dupla limitação: a) falasse de direito à aprendizagem e não de direito à formação humana, à educação; b) e restrita ao ambiente da escola, portanto isolada de importantes ligações com a vida. (FREITAS, 2014, p.63)

Freitas (2014), afirma ainda que não é de agora que os empresários têm tido uma atuação na educação. Porém, o autor nos chama a atenção para que possamos compreender as especificidades do interesse e das iniciativas deste segmento sob a educação na atualidade.

O atual interesse dos empresários tem aspectos específicos que merecem ser examinados. Não é recomendável que acreditemos que “a história está se repetindo”. Tal linearidade de análise nos desarmaria para o enfrentamento local das contradições que estão postas por esta nova escalada do capital sobre a educação. (FREITAS, 2014, p. 65)

Estas especificidades, segundo o autor, estão relacionadas as modificações no processo de desenvolvimento econômico-social dos países, ou com as próprias crises do capital. Porém, a intenção está relacionada a força de trabalho e o controle político e ideológico.

³ Movimento composto por setores da sociedade civil, predominantemente pelo setor empresarial do Brasil, surgido em setembro de 2006 em São Paulo. Este movimento tem sido um defensor do novo ensino médio e das políticas neoliberais na educação, com bastante repercussão na grande mídia e influência nos governos das diferentes esferas.

Enfim, seja para derrubar o salário médio por superpopulação de formandos, seja para aumentar a produtividade, seja ainda para promover o controle ideológico e político de uma instituição pela qual passa toda a juventude, seja para qualificar de acordo com as suas necessidades de produção, seja por todos estes motivos, os reformadores empresariais resolveram – em escala mundial – controlar mais de perto o que ocorre na educação garantindo um relativo aumento de qualificação da força de trabalho ao mesmo tempo que não perdem e ampliam o controle político e ideológico da escola e garantem as suas funções clássicas: exclusão e subordinação. (FREITAS, 2014, p.66)

Nessa mesma direção, Laval (2004), faz uma síntese da lógica atual da educação para o capitalismo nos diferentes países, apontado três grandes tendências desta lógica na escola:

O envolvimento da escola no novo capitalismo, a introdução das lógicas de mercado no campo educativo, as novas formas de poder gerencial dentro da escola. Para dizer de outra maneira, na nova ordem educativa que se delinea, o sistema educativo está a serviço da competitividade econômica, está estruturado como um mercado, deve ser gerido ao modo das empresas. (LAVAL, 2004, p.XX)

As três tendências apontadas pelo autor, podem ser verificadas na realidade vivenciada também na educação brasileira, por meio de várias evidências. Percebe-se um processo cada vez mais intenso de questões que se inter-relacionam entre elas: a introdução no serviço público, incluindo as escolas, na lógica da gestão para resultados e privatização da educação; a padronização do currículo com a formação por e para competências; e o controle dos resultados por meio das avaliações em larga escala, utilizando-se da política de *accountability*⁴.

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas a condição de pilares da educação contemporânea [...] Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como “standards”, medidos em testes padronizados (FREITAS, 2012, p. 383).

⁴Termo inglês que significa responsabilidade. Muito utilizado no segmento empresarial como uma forma eficiente de gestão, tendo como principais premissas a prestação de contas e a responsabilização. Este termo tem sido utilizado também na educação, uma vez que o Estado brasileiro tem adotado, especialmente na escola pública, o modelo empresarial de gestão. A lógica da educação para resultados (na lógica do mercado) medida pelas avaliações externas, adoção de ranqueamentos, premiações e responsabilização na educação são alguns dos exemplos da *accountability* na educação. Para maiores informações sobre o termo consultar a obra *Reforma Empresarial da Educação*, de Luis Carlos de Freitas (2018).

Uma das principais intenções da reforma da aparelhagem estatal tem sido a abertura para a atuação da iniciativa privada nos serviços públicos de forma direta, transformando direitos sociais em mercadorias, e de forma indireta, difundindo no serviço público a lógica empresarial de gestão. Em resumo, a privatização do que é público ocorre de diferentes formas, seja por apropriação ou indução.

Da década de 1990 até os dias atuais, foram pelo menos três iniciativas de alteração da legislação de nosso país para viabilizar a participação da iniciativa privada no serviço público. FHC, por meio da Lei Federal nº 9.790/1999, regulamentada pelo decreto federal nº 3.100/99, classificou as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPS) como pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, permitindo a ampliação dos acordos entre o poder público e essas entidades; o governo Lula, inicialmente por decreto, seguido da aprovação da Lei nº 11.079/04, instituiu normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privada (PPP), um novo regime de contratação; Michel Temer aprovou a lei da terceirização e Bolsonaro tenta aprovar a reforma administrativa.

Mecanismos como estes tem facilitado o estabelecimento de parcerias entre o poder público e a iniciativa privada para diferentes finalidades. Num caso citado por Martins e Neves (2012), ao mesmo tempo que as empresas comercializam seus produtos, difunde um ideário educativo da pedagogia do capital.

E, ainda, quando, sob a chancela do Ministério da Educação e de secretarias municipais e estaduais de Educação, são estabelecidas “parcerias” entre escolas públicas e empresas, e é feita a compra, pelos governos, de pacotes pedagógicos, mecanismos fundamentais de difusão de preceitos do projeto de sociabilidade burguesa para crianças e adolescentes por intermédio dos professores desse nível de ensino. (MARTINS e NEVES, 2012, p. 544)

A gestão para resultados e a política de accountability, tem como principal mecanismo as avaliações externas ou em larga escala. As quais buscam se adequar aos parâmetros da qualidade educacional estabelecida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Um outro principal esforço dos reformadores educacionais de nosso país, já há um certo tempo, tem sido a padronização do currículo da educação básica, em especial de nível médio de ensino. Constata-se que há, desde a década de 1990, um conjunto de iniciativas no sentido de pensar a formação pelas e para as competências. Os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da referida década,

constituem tentativas neste sentido. Porém, esta empreitada se concretizou com a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A aprovação da BNCC aconteceu em um contexto em que a educação de nosso país, nos últimos cinco anos tem tido vários retrocessos, desencadeados após o golpe de 2016 e intensificado nos anos seguintes. Apesar da aprovação do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o orçamento público para a área social, incluindo a educação, tem sido reduzido por uma política de intensificação de reformas neoliberais, algumas já aprovadas e outras em andamento no parlamento brasileiro.

Acrescenta-se a tudo isso as várias tentativas na área educacional, motivadas pelo retrocesso e posicionamentos antidemocráticos; da reafirmação da pseudoneutralidade da educação; do conservadorismo de ultradireita, com a negação da diversidade humana, baseando-se em fundamentalismos, em especial de viés religioso. É deste contexto que grupos conservadores discutem a chamada ideologia de gênero, escola sem partido, ensino domiciliar, dentre outros.

2.2 Alguns dilemas do percurso do ensino médio no Brasil e a predominância da lógica empresarial na educação com ênfase no estado do Ceará

A trajetória do ensino médio no Brasil tem como principal marca o que muitas vezes têm sido colocado como problema da definição da identidade desse nível de ensino, ou seja, um ensino marcado por finalidades distintas: formação para o mercado de trabalho, de um lado, e de outro, a preparação para o acesso ao ensino superior.

No entanto, autores como Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), tensionam o entendimento desta distinção constituir um problema de identidade, afirmando que tal diferenciação constitui uma dualidade estrutural, que, por sua vez, tem a ver com os interesses hegemônicos da própria sociedade capitalista na relação capital trabalho.

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão[...] Neste nível de ensino se revela com mais evidência a contradição entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 31).

Esta dualidade se expressa, portanto, pela distinção da formação oferecida aos diferentes sujeitos da sociedade, conforme sua classe social. Ou seja, para os trabalhadores a formação técnica, visando dar conta da formação do exército de reserva de mão de obra, para atender as demandas do capital. Já para os indivíduos privilegiados de nossa sociedade, a formação propedêutica como preparação para o acesso ao ensino superior.

Esta distinção da oferta do ensino médio, entre a formação propedêutica e formação profissional, tem marcado a legislação de nosso país, o que por sua vez expressa os interesses de projetos societários em disputa, com a hegemonia dos interesses capitalistas. Ao mesmo tempo que forma a mão de obra, incide sobre a formação das pessoas, buscando um consenso sobre a viabilidade do modo de produção capitalista.

Nesta dualidade, está a concepção de educação e, portanto, o projeto educativo para a classe trabalhadora. Predominando a formação unilateral⁵, que prioriza a formação laboral, em detrimento da apropriação dos diferentes conhecimentos produzidos pela humanidade, necessários para a apropriação dos fundamentos para a compreensão dos diferentes fenômenos da natureza, da sociedade, das artes...

Ilustrações importantes a este respeito podem ser verificadas, quando observamos os sujeitos e os interesses que definem a história do ensino médio em nosso país, por meio de uma breve apresentação de sua legislação, com ênfase a partir da segunda metade do século XX. Porém, é importante destacar que foi a partir dos anos de 1930 que houve um maior empenho da União em organizar o ensino secundário e a educação profissional no país. É desta década também que há uma amplitude à política de oficialização das escolas privadas, uma vez que se rompeu o monopólio estatal da oferta do ensino superior.

Logo, a legislação posterior a este período, mantém a dualidade estrutural do ensino médio e avança com o ensino privado.

“A Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), promulgada durante o Estado Novo, na gestão do Ministro Gustavo Capanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Predominava a função propedêutica voltada para o ensino superior, sob a égide de uma Constituição (1937) que fortaleceu o ensino privado.” (RAMOS, 2012, p.52)

⁵ Termo utilizado por Karl Marx. Muito embora o autor não tenha o definido conceitualmente, nos oferece informações que nos leva a defini-lo como priorização do desenvolvimento humano em uma só dimensão ou uma só de cada vez, limitando o indivíduo a adaptar-se ao modo social vigente, ou seja, ao capitalismo.

No entanto, é somente com a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, que se aponta para a necessidade de uma regulamentação educacional abrangente, resultando na primeira lei de diretrizes e bases da educação que é aprovada apenas treze anos depois por meio da Lei nº 4.024/61. Apesar de ter entrado na pauta do Congresso em 29 de outubro de 1948, o texto original foi substituído por um projeto de Carlos Lacerda, apresentado em 1958, incorporando os interesses de estabelecimentos particulares de ensino. No entanto, a pressão de segmentos populares levou a um intenso processo de criação de escolas secundárias públicas no âmbito dos estados.

No período seguinte da Ditadura militar, o ensino médio passa por algumas modificações, durante o conhecido “milagre brasileiro”, através de um processo aligeirado e enfrentando pouca resistência (SAVIANI, 2011, p. 80). Alterações feitas mediante o contexto político e econômico da época, marcado pelo autoritarismo e a relação de subserviência do Brasil ao modelo econômico do capitalismo mundial, sobretudo aos Estados Unidos da América. A educação assumiria a tarefa de impulsionar o desenvolvimento econômico-social do país, um processo de “modernização” do Brasil.

Uma das medidas para a educação de nível médio neste período ocorreu por meio da Lei nº 5.692/71, que colocou como compulsória a profissionalização em todo o ensino do então 2º grau, estabelecendo a equivalência entre o ensino médio e educação profissional.

As alterações da legislação educacional visavam, ao mesmo tempo, alinhar a educação ao momento político marcado pelo autoritarismo e atender às demandas do mercado. Destacamos, por exemplo, o ensino de Organização Social e Política Brasileira (OSP); a reafirmação de uma opção pelo tecnicismo, portanto uma educação pragmática estreitamente ligada à formação unilateral do trabalhador, sob a forte interferência dos EUA com financiamento da *United States Agency For International Development (USAID)*⁶.

Uma outra medida deste período foi a criação dos Programas de Desenvolvimento do Ensino Médio (PRODEM), objetos de contratos de empréstimo com o Banco Mundial (BIRD) como forma de intensificar ainda mais a política contundente de formação de recursos humanos e qualificação acelerada de trabalhadores.

A educação profissional compulsória foi extinta com a Lei nº 7.044/1982. O que para alguns autores foi uma forma de tentar corrigir a dualidade. No entanto, acabou reforçando o

⁶ Agência do Governo dos Estados Unidos da América, encarregada de financiar iniciativas de países que atendam interesses norte-americanos.

dualismo estrutural, pois permaneceu um ensino médio para a classe trabalhadora e outro para as classes dirigentes, retomando a formação de nível médio com o chamado científico e da formação profissional.

No período da “reabertura democrática”, com fortes críticas ao contexto político anterior, retomam-se debates sobre a dualidade estrutural, por ocasião da aprovação da Constituição Federal de 1988. O debate principal de intelectuais críticos e organizações de trabalhadores da educação era a garantia da educação como direito subjetivo e a educação numa perspectiva integral, ou do currículo unitário⁷. No entanto, predominam as ideias do ideário neoliberal, que vê os direitos sociais como gasto e a educação como forma de manter a divisão de classes, com fortalecimento da iniciativa privada.

A presença dos organismos internacionais nos rumos da educação é muito forte, inclusive definindo o seu conteúdo. Em meio a esta perspectiva do capital, os trabalhadores da educação por meio de suas entidades representativas, juntamente a alguns intelectuais da perspectiva crítica da educação, pautaram, por ocasião da elaboração da LDB, aprovada em 1996, o debate da educação politécnica⁸. No entanto, este debate acabou sendo vencido pelo capital, predominando a perspectiva unilateral da educação no texto final da LDB e nos demais dispositivos regulatórios da educação de nível médio da década de 1990, inclusive já indicando a época a formação por competências.

A perspectiva universalista de que a escola pública deveria assegurar uma formação geral igualitária a todos os estudantes por meio da garantia, pelo Estado, da educação pública, gratuita e estruturada em sistemas nacionais, foi combatida em prol de políticas focalizadas, referenciadas na pedagogia das competências, atributos utilitaristas que objetivam a adaptação das crianças e jovens ao ethos capitalista e, mais precisamente, ao chamado novo espírito do capitalismo flexível, fundamentado no trabalho superexplorado e precário. (LEHER, 2014, p.72-73)

Destacam-se como principais dispositivos nesta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), por meio do “Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 15/98 e a

7 Da escola unitária de Antonio Gramsci na Itália dos anos de 1930. Seu principal fundamento é superar a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual estabelecida pela sociedade dividida em classes sociais, bem como a separação entre conhecimentos de cultura geral e de cultura técnica.

8 Desenvolvimento das bases de conhecimentos que se vinculam ao processo de produção e reprodução da vida humana pelo trabalho, como forma de obter suas necessidades em menor tempo, ampliando o tempo livre para outras atividades humanas.

respectiva Resolução nº 3/98 vieram dar forma às diretrizes curriculares para o ensino médio”. (RAMOS, 2006, p.57).

A noção de competência tomou centralidade nas orientações curriculares. As competências a serem desenvolvidas no estudo de cada uma das áreas de conhecimento foram descritas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. O Ministério da Educação publicou, ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais, de caráter não obrigatório, que enunciaram as competências básicas associadas a cada disciplina. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) propôs-se a avaliar o desenvolvimento dessas competências baseando-se em indicadores de desempenhos. (RAMOS, 2012, p. 57)

Conforme mencionado também na seção anterior fica evidente que as medidas legais adotadas na educação brasileira neste período, visavam atender às recomendações dos organismos internacionais. De acordo com Ramos, (2012),

Os princípios axiológicos defendidos pelo Parecer eram coerentes com a orientação da UNESCO apresentada no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI. Esse documento apresenta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio, às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Na reforma educacional brasileira, a mesma orientação se objetivou nos seguintes princípios: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. (RAMOS, 2012, p. 57)

Outros dispositivos legais são editados na década de 1990 no sentido de adequar o ensino médio às demandas do capital. Mais uma vez, como expressão da dualidade educacional, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) editou o Decreto nº 2.208/97, separando a formação geral da formação técnica. Esta separação foi tão efetiva que alguns estados brasileiros chegaram a separar a educação técnica e profissional das Secretarias de Educação, como foi o caso do Ceará.

Este decreto regulamentou a educação profissional e sua relação com nível médio. O ensino técnico, passando a ter organização curricular própria e independente do ensino médio, não havendo mais um conjunto de habilitações regulamentadas como fazia o Parecer de nº 245/72.

No Brasil, o Decreto n. 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 um percurso polêmico tanto no que se refere à sua origem e tramitação, quanto à incipiente implantação. (CIAVATTA, 2006, p.78)

Na década de 2000, com o governo Lula, mesmo se diferenciando política e ideologicamente do governo anterior, permanece seguindo o ideal neoliberal. No entanto, houve abertura para retomar as discussões de setores progressistas, que haviam sido derrotadas na definição do texto da LDB de 1996. Especificamente sobre o ensino médio, retomam-se as discussões de uma educação integral.

Destas discussões, resultou a revogação do Decreto n. 2.208/97, do governo anterior, com a exarcação do Decreto nº 5.154/ 2004. O qual permitiu a alternativa do ensino médio integrado à formação profissional, técnica ou tecnológica.

Do ponto de vista legal, este decreto representava a possibilidade de uma educação na perspectiva para a formação técnica, superando a ideia da empregabilidade, uma vez que a alteração na legislação do ensino médio integrado aconteceu em meio a discussão sobre a politécnica. “A proposta de ensino médio integrado está estruturada a partir dos eixos trabalho como princípio educativo, ciência e cultura, e busca na educação politécnica inspiração para superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.78).

No entanto, é também no governo Lula, no de 2006, que outras medidas são adotadas, beneficiando os interesses do segmento empresarial, conforme descrito por LEHER, (2014):

“os bancos convocaram uma nova coalizão, mais ampla e orgânica, para interferir na educação, o já apresentado TPE. Atuando na forma de partido, o movimento reuniu e agregou as iniciativas burguesas na educação até então dispersas, estabeleceu uma agenda na forma de metas e compromissos de todos pela educação (inicialmente 10 causas e 26 compromissos, depois sintetizados) e organizou um robusto aparato de circulação de suas ideias nos grandes meios de comunicação, situação facilitada pela adesão dos mesmos ao TPE.” (LEHER, 2014, p. 74)

Como resultado da pressão do setor empresarial, o governo brasileiro cria um conjunto de iniciativas que configuram um avanço da ofensiva dos interesses do capital para com a educação de nosso país.

Embora a inclusão do nível médio no fundo financeiro da educação básica, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Emenda Constitucional nº 53/2007, tenha sido uma iniciativa importante, outras iniciativas do governo beneficiaram o segmento do capital. De acordo com Leher (2014), uma série de medidas foram adotadas pelo governo como resposta a uma demanda do movimento empresarial, do Todos Pela Educação.

Uma importante vitória desse movimento foi o convencimento do governo Lula da Silva de incorporar a sua agenda como política governamental, o que foi efetivado com o Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE (Decreto 6.094/07, Lei 12.695/12, Lei 13.005/14) que, não casualmente, foi batizado por Haddad como “PDE: Compromisso Todos pela Educação”. Uma importante ferramenta de política educacional foi conquistada pelo empresariado: a criação do Ideb. Agora, não apenas o sistema de avaliação afere se as escolas estão no “caminho certo”, como podem impor metas e, com isso, interferir no próprio planejamento das escolas, agora balizado por índices palpáveis, quantitativos, aferíveis pela avaliação centralizada. As escolas e os professores tornaram-se reféns de índices que esvaziam o sentido público da escola, reduzem o que é dado a pensar (competências em português e matemática, desconsiderando as demais dimensões da formação humana) aprofundando o apartheid educacional entre as classes sociais. Como assinalado, a adesão ao plano de Metas é obrigatório para que as escolas sejam cadastradas no módulo do Programa de Ações Articuladas, sem o qual a escola não pode contar com os programas federais como Escola Ativa (campo), Mais Educação, Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) e Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). (LEHER, 2014, p. 74)

A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se deu em meio a um conjunto de iniciativas do então governo Lula, como forma de atender a pressão do movimento empresarial brasileiro sobre a educação, quando estes reunidos resolveram pautar a situação educacional de nosso país, alinhados aos organismos internacionais e apresentaram ao governo um conjunto de medidas que constitui documento denominado todos pela educação.

Como desfecho desta breve trajetória das medidas adotadas no ensino médio em nosso país, está em curso o denominado “novo” ensino médio. Editado por meio de uma medida provisória, em seguida transformado em lei, no contexto do golpe midiático - jurídico parlamentar. Alteração oportuna aos reformadores para avançarem cada vez mais na agenda do capitalismo em nosso país. Sobre o “novo” ensino médio discutimos com mais detalhes na seção seguinte deste capítulo como o desfecho de nossa discussão do projeto do capital para com a educação de nível médio em nosso país.

O ensino médio no Ceará sob a lógica da gestão para resultados

De acordo com a lógica hegemônica, o estado do Ceará é considerado atualmente em nível nacional um exemplo a ser seguido pelos demais estados brasileiros, diante de seu desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), especificamente no

ensino fundamental. O ensino médio, no entanto, ainda deixa a desejar, a partir da lógica das avaliações externas, apresentando tímido crescimento no referido indicador de resultados. O que tem feito com que a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), responsável pela oferta deste nível de ensino, não tenha medido esforços como forma de elevar os resultados do IDEB, também no ensino médio. Adotando um conjunto de medidas para concretizar seu lema: “foco nos resultados.”

Numa perspectiva acrítica ou supostamente “neutra” das disputas de projetos educativos, característicos de uma sociedade de classes como é a sociedade capitalista, tal desempenho seria suficiente para afirmar que o Ceará está no rumo certo. No entanto, preferimos afirmar, com base no que vimos discutindo neste trabalho, que o estado do Ceará, inserindo-se numa tendência geral, está adotando o projeto educacional hegemônico. Uma vez que tem adotado alguns dos mecanismos orientados pelos organismos internacionais e do setor empresarial brasileiro, os quais delineiam o projeto educativo das escolas cearenses tanto de ensino fundamental como de ensino médio.

Os mecanismos a que nos referimos são exatamente aqueles utilizados numa política educacional baseada em resultados, adotados amplamente pela SEDUC, os quais se complementam entre eles. A saber: adoção de modelo empresarial na educação; formação dos estudantes nos moldes das avaliações externas; políticas de accountability, conforme descritos por Lessard e Carpentier (2016): novos modos de regulação baseados em resultados que combinam elementos de automatização, responsabilização dos estabelecimentos e concorrência, como prestação de contas não só no âmbito hierárquico, mas também aos usuários e parceiros da instituição; parceria com organizações da iniciativa privada do grande capital.

Obter resultados na educação, assim como em tudo o que fazemos, não constitui um problema. No entanto, este lema tem sido introduzido cada vez mais na sociedade e no poder público pelo capital, como forma de construir consensos da visão hegemônica de educação e de sociedade, atendendo os parâmetros dos organismos internacionais e do empresariado, daquilo que estes sujeitos consideram como resultados educacionais, baseando-se em parâmetros definidos por estes próprios organismos, em especial os parâmetros do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), definido pela OCDE.

A matriz de controle mundial das políticas educacionais é hoje a OCDE, um organismo internacional destinado à cooperação e desenvolvimento econômico das nações desenvolvidas, que associa-se às estruturas anteriormente existentes de bancos de financiamento (Banco Mundial, Bird). Ela é responsável pela avaliação em nível mundial da qualidade da educação dos países ricos nas disciplinas de leitura, matemática e ciências pelo exame do Pisa. Somam-se ainda a estes, uma plêiade de fundações e bilionários que resolveram “doar recursos para a educação”. Uma parte deles está voltada para a criação de estruturas de controle ideológico e influência em governos e legislativos; outra, está mais interessada em abrir mercado que até agora esteve sob controle do Estado – como a educação – e faturar. Têm forte apoio da mídia. No caso brasileiro, a organização que mais cumpre esta função é o Movimento Todos pela Educação. (FREITAS, 2014, p. 63)

Chegar a tais resultados, portanto, não significa o sucesso dos estudantes numa sociedade desigual e excludente, como alguns preferem acreditar. Pelo contrário, essa perspectiva reduz a função social da educação e da escola, que deveria ser a formação humana de forma crítica para uma perspectiva restrita, que é a instrução e a submissão ao modo social vigente. Desta forma ensina-se “apenas” aquilo que os organismos internacionais entendem que os seres humanos de nossa sociedade devem se apropriar e demonstrar, por meio de testes, que aprenderam a lição. Vale ressaltar, porém, que mesmo se pretendendo neutra, este tipo de educação vai para além da instrução, pois educam fundamentalmente para a passividade diante do modo social vigente.

O esforço do Ceará para avançar nos resultados nos moldes do IDEB, fica mais evidente ainda, quando constatamos que o governo do Ceará adaptou o seu Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece), criado por meio da Portaria nº 101/2000, aos moldes do IDEB. Dantas e Andriola (2018), ao realizar um estudo sobre as funções da avaliação educacional nas políticas estaduais do Ceará, no período 1988-2013, afirmam que:

O fortalecimento da avaliação institucional de escolas e da Educação passou a ser objetivo perseguido no cotidiano do Estado do Ceará, a partir principalmente de 2004. Incentivos através de premiações também são inseridos na política educacional cearense. Um ponto importante a ser observado é a capacitação de profissionais para a realização de oficinas de itens, culminando na organização de um Banco de Itens para o SPAECE. (DANTAS; ANDRIOLA, 2018, p.54)

A padronização do currículo como forma de atender as avaliações externas também tem sido uma marca da política de ensino médio no Ceará. Por meio do SPAECE, com matriz curricular, havendo provas semelhantes ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

e gerando um indicador (ID Médio) semelhante ao IDEB, como forma de preparar as escolas para um melhor desempenho nas avaliações externas.

De acordo com Freire e Silva (2021), a utilização do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPACECE) é direcionada aos resultados, baseando-se nas avaliações externas, associado a outras medidas adotadas pelo estado do Ceará, tais como: premiações concedidas mediante o desempenho destas avaliações; o ranqueamento e a divulgação do desempenho; iniciativas que caracterizam uma política de accountability na educação.

A GpR favorece a disseminação das políticas de accountability, implantadas no âmbito estadual desde 2007. Na educação, elas se consolidam por meio do Spaece, Prêmio Escola Nota Dez, Programa Foco na Aprendizagem, Paic e os repasses referentes à cota-parte do ICMS. Essas iniciativas têm a avaliação externa como um instrumento central de regulação. Em uma perspectiva gerencialista, a lógica presente nos documentos se aproxima do conceito de qualidade da empresa privada, que tem entre os seus principais objetivos a máxima produção e o mínimo de custo. Esses indícios apontam que a instituição dessas iniciativas favoreceu a competitividade entre os profissionais da educação e municípios. (FREIRE; SILVA, 2021, p.19)

Freitas (2012) ao discutir a situação em nível de Brasil, nos fornece informações que nos permite compreendermos mais um elemento que também marca a condução da educação cearense, quando o autor se refere ao envolvimento direto do segmento empresarial na educação pública, por meio de parcerias com fundações e institutos do grande capital. “Somam-se ainda a estes, uma plêiade de fundações e bilionários que resolveram “doar” recursos para a educação”. (FREITAS, 2012, p.64)

O autor aponta as verdadeiras intenções destas fundações e institutos, camufladas pela “boa intenção” em contribuir com o avanço da educação de nosso país. “Uma parte deles está voltada para a criação de estruturas de controle ideológico e influência em governos e legislativos; outra, está mais interessada em abrir mercado que até agora esteve sob controle do Estado – como a educação – e faturar.” (FREITAS, 2012, p.64)

Uma das parcerias com organizações do segmento empresarial realizada pelo Governo do Ceará é firmada com o Instituto Unibanco. O qual tem “colaborado” com a rede pública de ensino do estado, principalmente, por meio do denominado circuito de gestão, que consiste em um processo de planejamento da aprendizagem, prioritariamente com foco no português e na matemática.

O circuito de gestão é constituído de etapas, as quais envolvem processos desde o âmbito de cada escola (elaboração de plano de ação e registro no sistema criado pelo próprio instituto para esta finalidade); passando pelas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES), que monitoram e realizam visitas técnicas nas unidades de ensino para orientar cada etapa do circuito; chegando a uma etapa em que a SEDUC faz um acompanhamento geral e as orientações, contando com a orientação e assessoria de representantes do Instituto Unibanco.

A outra parceria do estado do Ceará com mais um aparelho privado de hegemonia, se dá por meio da “colaboração” do Instituto Ayrton Senna (IAS). Este, por sua vez, tem atuado, junto a rede pública estadual de ensino, com as denominadas competências socioemocionais⁹, tendo como principal intenção preparar as pessoas para valores e atitudes necessárias às incertezas da sociedade injusta e desigual, adaptando-se ao modo de produção capitalista e responsabilizando os sujeitos pelos problemas gerados pelo sistema capitalista. Sobre isso retomaremos quando formos discutir os resultados da pesquisa.

Portanto, o projeto formativo das escolas da rede estadual de ensino do Ceará adota uma perspectiva unilateral, optando por uma formação de acordo com a perspectiva da educação hegemônica. As escolas de educação profissional, as ETECs, assumem mais explicitamente a lógica empresarial como filosofia da formação dos estudantes com a adoção da Tecnologia Educacional Socioeducacional (TESE¹⁰).

Há, entretanto, que se fazer a mediação necessária quanto às inspirações filosófica e educacional que moldaram o formato das ETECs: a experiência do Ginásio Pernambucano. O projeto ganhou relevo no cenário nacional, com destaque para a eficiência dos resultados apresentados segundo o modelo da Tecnologia Educacional Socioeducacional (TESE) respaldado pela Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) [...] Interessante observar como o fato – tão marcante – de uma proposta empresarial servir de alicerce para um projeto educativo dessa envergadura passe, praticamente,

⁹ As competências socioemocionais, a grosso modo, visam o desenvolvimento afetivo-emocional dos estudantes. Os defensores de tais competências entendem que é preciso desenvolver nos estudantes capacidades de enfrentar as dificuldades e vencer na vida. Como se as contradições de nossa sociedade dependessem única e exclusivamente da capacidade da superação do indivíduo. O principal ator desta iniciativa junto as redes municipais e estaduais de educação do Brasil tem sido o Instituto Ayrton Senna, desde 2011.

¹⁰ A TESE é uma adaptação do modelo de gestão de escolas públicas com base na TEO que são os fundamentos éticos, morais e conceituais para a condução dos negócios e a atuação de todos os integrantes da empresa Odebrecht Engenharia e Construção S.A. Portanto, é uma proposta de gestão da escola pública tendo como referência a gestão de empresas. Seu surgimento se deu no estado de Pernambuco no ano de 2004 pela empresa Odebrecht, quando a referida empresa apresentou ao Governo de Pernambuco seu modelo de gestão. O mesmo passando a dotá-lo no Programa de Implementação dos Centros de Ensino Experimental de Pernambuco, órgão da Secretaria de Educação criado em 2003, depois denominado Programa de Educação Integral.

despercebido. Insistimos, na contracorrente, em evidenciar o caráter marcadamente mercadológico assumido pela escola pública cearense ao adotar parâmetros empresariais. (RIBEIRO; et al, 2020, p.1027)

Como mencionado pelos autores, a adoção da Tecnologia Educacional Socioeducacional (TESE) nas escolas profissionais do estado do Ceará, é de fato marcante, pois significa assumir a perspectiva mercadológica e empresarial da escola, reforçando a principal marca da trajetória do ensino médio no Brasil, pela qual a formação da juventude tem sido conduzida: como preparação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação para a apropriação dos fundamentos para a compreensão de forma crítica dos diferentes fenômenos da realidade social, natural, políticos, econômicos e culturais.

Este fato específico e os demais elementos apresentados neste texto, os quais configuram a opção da SEDUC em adotar a pedagogia hegemônica, não podem ser vistos como algo desvinculado da hegemonia capitalista na sociedade, assim como também não é algo recente no estado do Ceará. A literatura disponível sobre a educação cearense, permite-nos afirmar que os interesses empresariais vêm definindo os rumos da gestão pública como um todo, com consequências diretas na educação.

Barbalho (2007), Nobre (2008) e Oliveira (2018), se complementam ao afirmarem que os interesses empresariais vêm predominando na gestão pública do estado do Ceará já há algum tempo, porém, se fortalece desde a eleição de Tasso Jereissati ao governo do estado no ano de 1986, permanecendo a mesma lógica empresarial em seus mandatos seguintes bem como de seus sucessores.

Tasso foi reeleito mais duas vezes, assumindo ao todo três mandatos (1987-1990; 1995-1998; 1999-2002) e conseguindo eleger também seu sucessor, Ciro Gomes (1991-1994) e, de certa forma, contribuiu para a eleição de Lúcio Alcântara (2003-2006).

Esses governos deram continuidade ao lema característico destas gestões: “governo das mudanças” ou **mudancismo**. Portanto, especialmente Tasso Jereissati e Ciro Gomes, foram os governadores que implementaram no Ceará as reformas neoliberais no momento de seu auge no Brasil, adotando um modelo de gestão para resultados, o qual foi dado continuidade pelos governadores seguintes até a atualidade.

Embora os governos seguintes não tenham feito parte dessa mesma aliança política, Cid Gomes (2007- 2010; 2011-2014) e Camilo Santana (2015-2018; 2019-2022), tiveram\ têm como marcas de suas gestões uma lógica empresarial, amplamente difundida pelo ideal

neoliberal. O que implica numa compreensão de que no serviço público deve basear-se em padrões de qualidade, eficiência e equidade, portanto dando continuidade às reformas gerenciais do Estado e da educação no estado do Ceará.

2.3 O “novo” ensino médio e o projeto educativo do capital: breves considerações sobre a sua forma e o seu conteúdo

O que atualmente está sendo chamado de “novo” ensino médio, não é tão novo assim! A reforma do ensino médio, de acordo com o que vimos discutindo neste trabalho, é o desfecho, sob a chancela do Estado, dos interesses do grande capital para este nível de ensino. Interesses estes em disputa desde a década de 1990, quando no auge das reformas neoliberais no Brasil houve várias medidas legais no referido nível de ensino como tentativa de implementar o que só com a atual reforma se conseguiu.

Ao analisarmos as “mudanças” ocorridas no ensino médio, através da análise da lei que altera este nível de ensino em nosso país e dos demais dispositivos desta lei decorrentes, podemos, em síntese, identificamos os principais avanços do interesse do capital no ensino médio em nosso país, merecendo destaque: a redução da carga horária da formação geral básica, disfarçada de um aumento da carga horária total de 2.400 para 3.000 horas; o avanço da educação à distância; a possibilidade da formação técnica de forma mais aligeirada ainda mais do que vinha ocorrendo antes, com a possibilidade da parceria com a iniciativa privada e atuação de profissionais que não possuem formação na área da educação; padronização do currículo através da formação por e para as competências.

Como principais consequências, observamos um processo de precarização da educação e a redução da formação, limitando-a a uma educação unilateral; o avanço do processo de transformação da educação em mercadoria, possibilitando sua privatização, seja por apropriação seja por indução; flexibilização do conhecimento; adaptação das pessoas à sociedade flexível, dentre outras.

A contrarreforma atual do ensino médio, tem como principal intenção adaptar este nível de ensino aos interesses do capital, defendidos pelos organismos internacionais e pelo segmento empresarial de nosso país, reunido no movimento Todos pela Educação (TPE) e por

um conjunto de organizações privadas constituintes do mercado educacional de nosso país, vinculados ou não ao TPE, que tem avançado na privatização do ensino médio de nosso país.

Objetivamos nesta seção, sintetizar os principais aspectos da reforma do ensino médio, priorizando as questões relacionadas ao seu projeto formativo, portanto, uma discussão no âmbito curricular tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Porém, antes de discutirmos estas questões propriamente ditas, faremos na primeira subseção uma breve contextualização do momento político em que se efetivou a reforma do ensino médio, ou seja, o golpe jurídico - midiático parlamentar, que destituiu de seu cargo a então presidente Dilma Rousseff, no ano de 2016.

Na subseção seguinte, destacamos as principais alterações do ensino médio, em decorrência da reforma em curso deste nível de ensino, problematizando os principais elementos de tal reforma os quais têm sido utilizados pelos reformadores como tentativa de convencimento da sociedade.

Por fim, na terceira subseção, fazemos algumas considerações sobre as competências, principal referência do projeto formativo da pedagogia do capital para a sociedade e a educação, a partir de agora com muita ênfase na BNCC.

O golpe jurídico - parlamentar - midiático no Brasil e o avanço nas reformas neoliberais.

Adotamos a expressão golpe jurídico - parlamentar - midiático, ao nos referirmos a retirada da presidenta Dilma Rousseff do governo, no ano de 2016, com a finalidade de destacar os principais mecanismos articulados entre si, protagonizada por setores dominantes de nossa sociedade, para a efetivação do golpe. Portanto, concordando com Freitas (2018), quando afirma: [...] “ao final de treze anos no poder, a coalizão petista foi vencida por esta “nova direita” que, associada a outras vertentes políticas, organizou com apoio jurídico, parlamentar e midiático o golpe de 2016, por dentro da “democracia liberal”, concorrendo suas instituições”. (FREITAS, 2018, p. 15)

O golpe parlamentar - jurídico - midiático, é analisado por autores como Freitas (2018), Paulani (2016), no sentido de reforçar a utilização desta expressão, existindo uma convergência entre esses autores, de que o golpe foi a retomada da hegemonia política do país

pela classe dominante, a fim de restaurar a hegemonia da política de fundo monetarista pura e dura. Mesmo os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), Lula e Dilma, não tendo representado uma ruptura com a base econômica de inspiração neoliberal vigente em nosso país, portanto sendo caracterizados como governos de conciliação de classes e “chamado por alguns de neodesenvolvimentista” (PAULANI, 2016, p.73). Ou seja, mesmo mantendo ganhos para a burguesia, estes governos beneficiaram também a classe trabalhadora em alguns aspectos, em especial na transferência de renda.

A mídia assumiu um papel importante, perante a opinião pública, para desgastar o Governo Federal, ressaltando as dificuldades econômicas do país e associando o PT ao fenômeno da corrupção.

Já o judiciário, por meio da operação lava jato, permitiu uma atuação política da justiça, ao adotar medidas arbitrárias, e seletivas às figuras do PT, em especial ao ex-presidente Lula, o qual chegou a ser condenado e preso. Muito embora essas condenações tenham sido anuladas recentemente. Com isso, de acordo com Freitas (2018), “a insegurança jurídica torna-se mecanismo de censura e ameaça difusa, perpassando toda a sociedade, em um processo crescente de “judicialização” da vida social, em substituição à própria política”. (FREITAS, 2018, p. 27)

Quanto a alguns dos muitos fatores que criaram as condições para o golpe, Singer (2015) e Sousa (2016), apontam alguns fatos importantes tanto no campo econômico como no campo político-ideológico e jurídico, numa relação entre eles.

No campo econômico, um desses fatos foi a crise do capital em nível mundial que repercutiu na situação econômica do país. Somado a isto, a política econômica adotada por Dilma, se diferenciou da política do governo Lula, especialmente a política de juros, “enquanto Lula da Silva evitou confrontos, Dilma Rousseff assumiu algumas brigas, dentre as quais com o sistema bancário (SINGER, 2015), a acumulação de capital travou em 2015 e continuou travada em 2016. Muito embora, um pouco mais adiante de seu governo Dilma tenha cedido às pressões do capital financeiro, com o tal chamado ajuste fiscal.

Quanto aos fatos no campo político e ideológico, o sentimento antipetismo, associando o PT à corrupção, constituiu um fator importante para criar condições para o golpe. Um fato importante, ocorrido ainda antes das eleições para o segundo mandato de Dilma Rousseff, foi o Movimento Passe Livre (MPL), no ano de 2013. De acordo com Sousa (2016), a princípio, com a reivindicação da política zero para o transporte público e pautas localizadas nas

políticas municipais, essas reivindicações ganham proporções maiores, principalmente com a influência da mídia distorcendo “seu sentido inicial de modo a atingir o executivo e federalizar o descontentamento difuso da população” (SOUZA, 2016, p. 96).

Somado a isto, veio a operação Lava Jato, que focava suas ações nos políticos petistas e vazava seletivamente depoimentos e delações que visavam, claramente desgastar o governo Dilma e o PT enquanto partido, considerado de “esquerda”. Logo, com proximidade com a classe trabalhadora e, portanto, não alinhado aos interesses da classe dominante.

O golpe se efetivou, portanto, no dia 31 de agosto de 2016, após votação no Senado Federal. A consolidação do golpe jurídico - parlamentar - midiático, permitiu, entre outras coisas, o avanço das pautas do capital internacional alinhado aos interesses da burguesia brasileira, sob a ótica do neoliberalismo.

O golpe criou também condições favoráveis para a eleição do atual Governo Federal, que se autoproclama liberal ao extremo, intensificando ainda mais os interesses do capital e o desmonte do Estado.

Depois da consumação do golpe, e para alguns autores ainda fazendo parte do próprio golpe, várias reformas sugeridas pelo capital foram postas em prática no Brasil, incluindo aquelas que envolvem a educação. Entre estas reformas foi aprovada a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 095/2016, reduzindo os gastos dos serviços sociais; a reforma trabalhista e a reforma da previdência, esta última aprovada já no Governo Bolsonaro.

A reforma do ensino médio foi instituída 22 dias após o golpe, por meio da medida provisória, sendo depois convertida na Lei 13.415/2017. Esta lei foi seguida de outros dispositivos, a saber: as DCNEM de 2018, publicadas na resolução nº 3 do CNE/CEB, em 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018b), acompanhada da BNCC do ensino médio.

Breves considerações sobre a atual forma do ensino médio

Objetivamos nesta subseção tecer considerações sobre alguns dos aspectos que constituem o “novo” ensino médio. De forma mais específica sobre quatro tópicos apresentados pelo Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, publicado pelo MEC ainda no ano de 2018. No qual são apresentadas como principais mudanças deste nível de ensino: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a escolha por itinerários formativos; a

formação técnica e profissional no ensino médio regular; a ampliação e distribuição da carga horária. (BRASIL, 2018).

Visamos problematizar estes quatro tópicos, três deles ainda nesta parte do trabalho deixando a BNCC para a próxima subseção, por considerarmos um documento fundamental para a compreensão do projeto educativo da reforma do ensino médio, priorizando deste documento a discussão sobre as competências.

Apesar da ampla divulgação dos reformadores, em diferentes canais de comunicação, de que o ensino médio teve sua carga horária total ampliada das anteriores 2.400 para as atuais 3.000 horas, o que se vê é a redução da carga horária da formação geral básica, que antes era de até 2.400 horas, atualmente reduzida para no máximo 1.800 horas.

Conforme o parágrafo 5º do artigo 35-A da LDB, “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio” (BRASIL, 2017, p.1). Informação complementada pela DCN, em seu art. 11, parágrafo 3º, quando estabelece que “a formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas, que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades, nos termos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2018b, p. 5).

Como consequência da redução da carga horária da formação geral básica, houve uma redução do conteúdo, se considerarmos o que era trabalhado no ensino médio anteriormente à reforma. Isso implicou em alterações nos componentes curriculares, a maioria deles sendo redirecionados para o trabalho por área do conhecimento. As quais foram reformuladas em na quantidade (de três para quatro áreas) e nas nomenclaturas destas áreas do conhecimento.

As áreas do conhecimento a partir de agora são quatro, passando a ter as seguintes denominações: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias, Matemática. A reforma manteve como disciplinas apenas as línguas portuguesa e inglesa e, como já mencionada, matemática se constituiu em área, o que de qualquer forma reforçou esta disciplina, uma vez que ela mesma é a própria área do conhecimento.

O restante das 3.000 horas do ensino médio, ou seja, as outras 1.200 horas são destinadas ao que a reforma denominou de itinerários formativos. São vários os problemas que podemos apontar a partir dessas alterações. Ao reduzir a carga horária da formação geral

básica e dedicar quase a mesma carga horária para os denominados itinerários formativos, ocorre uma redução dos conhecimentos da formação geral básica.

Ao consultarmos os Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários Formativos, divulgado pelo MEC assim como os demais documentos oficiais, constatamos que nos itinerários formativos estão as unidades curriculares que compõem as trilhas do conhecimento; os itinerários da educação profissional e o projeto de vida. O que os reformadores estão chamando de parte flexível do currículo.

“[...] o currículo do ensino médio será composto pela BNCC 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” (BRASIL, 2018a, p.1, art. 4º).

Nesta parte flexível os reformadores aproveitaram para inserir a formação técnica e ou o aprofundamento das áreas do conhecimento, constituindo unidades curriculares que compõem as tais trilhas. Essas trilhas e suas respectivas unidades curriculares são “escolhidas” pelos estudantes de acordo com seu interesse, a partir da oferta oferecida pelas escolas e as redes de ensino de acordo com as possibilidades.

Como já mencionado, é na parte flexível do currículo do ensino médio que se inseriu a formação técnica, mesmo que a escola não seja profissional. Isso significa que o estudante pode escolher, desde que seja oferecida esta possibilidade inclusive em outra escola, cursar uma formação técnica aligeirada, pois sua carga horária é reduzida.

Porém, caso exista a oferta da educação técnica profissional e o estudante escolha essa opção, boa parte da carga horária correspondente a “formação” técnica é subtraída da possibilidade, por exemplo, que o estudante teria de aprofundar conhecimentos das áreas do conhecimento.

Este tem sido um principal problema do ensino médio no Brasil, que tem, inclusive, evidenciado o dualismo estrutural, que é a formação técnica para o mercado em detrimento de uma formação sólida e consistente dos diferentes conhecimentos produzidos pela humanidade.

É também, principalmente nos itinerários formativos, onde se prevê a educação à distância.

§ 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte

tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento / coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno (BRASIL, 2018B, p. 11).

A educação à distância proposta tem como principais consequências, a precarização do conhecimento e o beneficiamento das empresas que concentram as tecnologias e pacotes para tal fim. Esta tem sido uma tendência cada vez mais presente na denominada sociedade do conhecimento, que desconsidera o rigor científico relativizando-o e difundindo a ideia de que o conhecimento está disponível nas redes, bastando o indivíduo adquirir a competência necessária para adquiri-lo

É também nos itinerários formativos que está colocada a possibilidade de ser profissional da escola sem a formação necessária, bastando para isso, ter um notório saber.

Art. 61: IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017, p. 02).

Esta estratégia do capital desvaloriza a função dos profissionais do magistério, o que se justifica com o relativismo do conhecimento, mas também tem a ver com a desregulamentação das profissões, característico do capitalismo contemporâneo. Mesmo que a forma de contratação seja apenas para a formação profissional, conforme expresso no inciso IV do artigo 16, como argumentam os reformadores, resultará na desestruturação da carreira docente.

É também nos itinerários formativos que está a convalidação do “conhecimento”. Esta possibilidade, embora restrita também ao itinerário da formação técnica, tem a ver com o que Ramos (2006), discute sobre a redução do conceito de qualificação, o que está relacionada à noção de competência. Ou seja, para ser um profissional na sociedade contemporânea, não importa muito a formação intelectual ou as regras de categorias profissionais, mas apenas demonstrar competências, as quais podem ser atestadas por experiências, inclusive fora da escola. É o profissional flexível para o mercado incerto.

É também nos itinerários formativos que está a possibilidade de parceria com a iniciativa privada. Uma das possibilidades colocadas pela nova legislação tem a ver com a

educação a distância quando a Lei nº 13.415/2017, se refere a possibilidade de convênios entre os sistemas de ensino e instituições de educação à distância, para que estas ofereçam a formação nos novos itinerários formativos do ensino médio.

Os itinerários formativos apresentam ainda o empreendedorismo como um de seus eixos integradores. Por meio do qual a escola deve formar os estudantes para o mundo do trabalho. Essa ideia, reitera o que já temos mencionado em diferentes partes deste trabalho, que uma das intencionalidades do capital para com a educação é formar sujeitos responsáveis pelo desemprego que é estrutural. Ou seja, fazer com que o indivíduo não responsabilize o sistema pela sua situação de desemprego, mas se auto responsabilize, por não ter tido a capacidade de ser um empreendedor.

Diante do exposto e da precariedade educacional de nosso país, os itinerários formativos só reforçam ainda mais as desigualdades educacionais em nossa sociedade. A divisão do currículo do ensino médio no formato em que está, não será tão diversificado como se anuncia. Aos pobres será oferecido o que for possível, dentro dos limites de gasto do Estado e as condições existentes nas escolas públicas. Enquanto aos ricos, com condições de pagar por uma educação de qualidade, serão eles que continuarão acessando o ensino superior como tem sido em nossa sociedade desde antes.

A formação para e por competências como principal expressão do projeto educativo do novo ensino médio

A noção de competências surge da própria dinâmica atual da sociedade sob a lógica do capitalismo contemporâneo, quando sobretudo nos anos de 1980, ocorre a reestruturação produtiva nos países de capitalismo avançado, com mudanças na base técnica, científica e tecnológica da produção, expandindo-se, logo em seguida, para o restante do mundo. Conforme descrevemos no início deste capítulo.

É a partir desta década também que ocorre o auge do neoliberalismo com parâmetros políticos, econômicos e culturais da exacerbação do individualismo com o slogan de que a sociedade não existe, quem existe são os indivíduos, com um hiperdimensionamento do individualismo.

Somado à crise do desemprego estrutural, conseqüente das transformações tecnológicas, mas também em decorrência da crise do capitalismo, ocorre a desregulamentação do trabalho, a constituição do trabalho precário, do trabalho informal, de uma reconfiguração do mundo do trabalho em que as palavras que passaram a ganhar destaque foram individualismo, flexibilidade, precariedade, empregabilidade.

Para completar este quadro, o capitalismo prega uma “crise da ciência” sob os questionamentos da modernidade, de que o conhecimento não apresenta potencialidade de ampliação da condição humana. Surge o pós-modernismo, que passa a colocar em xeque modelos epistemológicos construídos no decorrer da história da humanidade, substituindo-os por uma compreensão da relatividade do conhecimento.

É, portanto, deste contexto que surge a noção de competências. Segundo Ramos (2006), as competências atendem pelo menos os dois propósitos:

- a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais. (RAMOS, 2006, p.401)

Portanto, a noção de competências assume importância para o sistema capitalista no âmbito da relação capital trabalho estendendo-se também para a educação.

No mundo do trabalho, Ramos (ibid.), define como flexibilidade interna à produção, a exigência de um trabalhador não mais como operador, mas uma espécie de supervisor das máquinas, capaz de programá-las e reprogramá-las. Portanto, pessoas com capacidades mais abstratas, diferentemente da especialização fixa, característica do modelo taylorista.

Uma das conseqüências dessas mudanças na produção foi o aumento do desemprego, com o denominado desemprego estrutural, que significa o desaparecimento completo de postos de trabalho e de determinadas funções e profissões.

A autora afirma ainda que no âmbito do trabalho, a noção de competência se opõe à noção de qualificação, conceito relativamente consolidado na sociologia do trabalho, sobre o qual Ramos (2006), recupera três dimensões:

- a) A dimensão que expressa a relação entre a qualificação do trabalhador e os conhecimentos que ele adquire. O que expressaria, por sua vez, a qualificação por meio da

formação escolar ou universitária. Neste caso o diploma serve de comprovação dos conhecimentos adquiridos para uma determinada função ou profissão.

b) A dimensão relacional da qualificação, que diz respeito a uma organização corporativa e ético-política dos trabalhadores, identificados a partir de seus conhecimentos das atividades desenvolvidas. Compõem esta dimensão da qualificação, as regras, a questão dos direitos, as lutas, a identidade e um certo padrão para o ingresso nas funções e profissões.

c) A dimensão experimental da qualificação o que corresponde à demonstração, na prática, experimentalmente que a pessoa é capaz de fazer o que se requer, mesmo que se comprove os conhecimentos por meio do diploma.

Levando em conta a complexidade que envolve o conceito de qualificação, a autora constata que as competências no âmbito do trabalho, ao dar ênfase a dimensão do fazer, reduz o exercício profissional (que é complexo de acordo com o conceito de qualificação) a dimensão experimental, enfraquecendo as outras dimensões da qualificação, submetendo as outras dimensões à dimensão experimental.

Com isso, ocorrem várias alterações no mundo do trabalho, pois adotando o modelo das competências para a gestão do trabalho nos âmbitos das empresas, os critérios para se contratar e até mesmo para a promoção do trabalhador não se leva mais em conta as várias dimensões da qualificação, como o diploma, por exemplo, bastando demonstrar as competências esperadas para o exercício de uma determinada função ou profissão, inclusive por meio da convalidação.

No âmbito educacional os setores do grande capital enxergaram na educação um espaço privilegiado para preparar as pessoas para a configuração atual do mundo do trabalho, reformando a educação sob o discurso de que é preciso renovar para que a escola acompanhe as mudanças da sociedade contemporânea. De acordo com Frigotto (2006),

“Milton Santos num debate, poucos anos antes de nos deixar, dizia que temia que tivéssemos formando no Brasil gerações de "deficientes cívicos". Por certo ele estava se referindo a um longo processo histórico que vem condenando a escola pública básica ao credo do economicismo, tecnicismos e pragmatismo que reduzem o papel da escola a adestrar para um suposto mercado de trabalho. Ou, mais recentemente, pela nova vulgata, como a batizou Pierre Bourdieu, da pedagogia das competências para a empregabilidade, do empreendedorismo, já que o horizonte do emprego está cada vez mais distante..” (FRIGOTTO, 2006, p. 95)

Nessa lógica, a formação educacional deve ser baseada em competências, ou desenvolvimento de competências. Essa transferência da noção de flexibilidade do campo do trabalho para o campo ideológico, Ramos (2006), define como flexibilidade externa à produção. Ou seja, tenta-se fazer com que os trabalhadores, não se adaptando a tal flexibilização produtiva, e, portanto, perdendo seu posto de trabalho e sendo mais um na estatística do desemprego estrutural, passe a encarar esta realidade não mais como uma mazela, mas como uma oportunidade de desafio, de novas aprendizagens, de conhecer novas realidades.

O que implica em incentivar o individualismo, preparar os estudantes para um mundo incerto, portanto para a flexibilidade, para a empregabilidade (já que emprego não pode ser garantido, formar para a condição de se tornar empregado, e se isso não ocorrer a culpa é do indivíduo que não adquiriu as competências requisitadas pelo mercado de trabalho com suas características incertas) e de preparar personalidades mais flexíveis, mais resistentes às situações adversas, características da instabilidade da sociedade capitalista.

Martins e Neves (2012), colaboram neste sentido quando afirmam que “nesse processo, mesmo sentindo os efeitos da exploração de classe em seu cotidiano, os dominados passam a acreditar que sua condição de vida/trabalho é imutável, ou que pode ser mudada exclusivamente pelo esforço pessoal e/ou pela “humanização” do capitalismo.” (MARTINS; NEVES, 2012, p.541)

Palavras como empregabilidade, laboralidade, empreendedorismo e auto empreendedorismo são amplamente utilizadas como forma de expressar este novo desafio que os trabalhadores flexíveis que precisam buscar, alcançar, conquistar, diante da produção também flexível. Desta forma a produção flexível demanda o trabalhador flexível para sua “integração” a uma organização produtiva. Competências flexíveis para a adaptação às mudanças na produção, associada à polivalência.

Duarte, (2010) classifica a pedagogia das competências como sendo uma das expressões da pedagogia do aprender a aprender, inserindo-a, portanto, na perspectiva do movimento escolanovista do início do século XX. O autor afirma que essas pedagogias estão inteiramente em sintonia com o universo ideológico contemporâneo.

As ideias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando têm mais de um século de existência, assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto

ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal. (DUARTE,2010 p.39.)

Ao abordar algumas ideias ou princípios da pedagogia das competências, Duarte (2010), elenca: ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, embora algumas de suas vertentes cheguem a criticar aspectos da sociedade capitalista, por ter visão idealista de educação isso não se concretiza. Pois a crença é de que “a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas”. (DUARTE, 2010, p.35).

Uma segunda ideia estacada pelo autor é a negação da perspectiva de totalidade. Decorrendo desta ideia dois princípios: o relativismo epistemológico e o relativismo cultural. “O relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações”. (DUARTE, 2010, p.37)

A terceira ideia desenvolvida por Duarte (2010), é a de que o cotidiano do estudante deve ser a referência central para as atividades escolares, ou seja, os conteúdos relevantes são aqueles que apresentam uma utilidade prática, um utilitarismo que reforça o caráter pragmatista do conhecimento.

Uma outra ideia da pedagogia das competências é a do conhecimento tácito, isto é, um conhecimento pessoal, não verbalizado e circunstancial, o que corresponde a desvalorização do conhecimento científico, teórico, acadêmico. Daí a ideia de que os conhecimentos estão disponíveis pela rede, o que importa é que o estudante seja capaz de buscar os conhecimentos que ele precisa. Portanto, está inclusa nesta lógica o slogan da pedagogia do aprender a aprender.

Diante do exposto, verifica-se, portanto, que a denominada “pedagogia” das competências incorporada pela BNCC, constitui a referência do projeto formativo do capital para a educação na contemporaneidade. Como temos afirmado no decorrer deste trabalho, este formato educativo busca atender as especificidades atuais da sociedade capitalista, como forma de continuar o projeto de dominação e a tentativa de anular as possibilidades de uma transformação da sociedade vigente por uma sociedade diferente, ou socialista.

Assim, concluímos o primeiro capítulo deste trabalho, no qual buscamos situar o projeto do capital para educação em nosso país, com ênfase no nível médio de ensino. No capítulo seguinte, numa outra perspectivava, apresentamos as escolas do campo do estado do

Ceará como uma das alternativas ao projeto hegemônico do capital, mesmo que de um lugar específico que são os assentamentos de reforma agrária.

3 ELEMENTOS DA TRAJETÓRIA E DO PROJETO EDUCATIVO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO CEARÁ

As escolas do campo do estado do Ceará são expressões concretas da conquista da educação de nível médio nas áreas de reforma agrária no referido estado, carregando consigo o legado político e pedagógico da educação do campo, tendo como referência a vasta experiência do movimento social, neste caso do MST. Esta afirmação não é uma simples constatação que parece até óbvia, mas uma afirmação necessária para fins da compreensão de seu significado político-pedagógico.

Neste sentido, buscamos neste capítulo fazer uma breve apresentação dos principais elementos constitutivos das escolas do campo do Ceará, em seus pouco mais de onze anos de existência. Fazemos isto com ênfase no projeto formativo dessas escolas, muito embora tragamos também alguns destaques que marcam a experiência dessas escolas.

Para isso, além da consulta bibliográfica, consultamos os instrumentos de gestão dessas escolas, como o projeto político pedagógico e demais documentos.

3.1. As escolas do campo do estado do Ceará: alguns elementos constituintes de sua trajetória

A dualidade que marca o ensino médio brasileiro, mencionada no primeiro capítulo deste trabalho, tem uma repercussão muito mais intensa na realidade das populações do campo. No meio agrário brasileiro, a oferta do ensino médio é quase inexistente e onde existe, a proposta pedagógica ainda é na grande maioria dos casos baseada na perspectiva da educação rural. Além da educação escolar ser ofertada em condições extremamente precárias.

Diante de tal realidade, a educação do campo tem se constituído no Brasil um instrumento importante das populações do campo, por meio das organizações dos trabalhadores, na luta pelo direito à educação e por um novo projeto educativo, que supere o modelo, que segundo Arroyo (2012), tem como protótipo a educação urbana.

O MST tem representado uma das expressões da luta pelo direito à educação do campo, sendo considerado um dos movimentos de trabalhadores de maior expressão da América Latina. No Ceará, o MST iniciou sua atuação no ano de 1989, quando fez a primeira ocupação, na fazenda Reunidas de São Joaquim, no município de Madalena. Atualmente, o MST Ceará está organizado em 17 brigadas¹¹, abrangendo 60 dos 184 municípios cearenses.

Até o ano de 2010 não existia nenhuma escola de ensino médio em assentamentos de reforma agrária no Ceará, em consequência da herança de negação do direito à educação para a população camponesa. Somente a partir das lutas organizadas pelos movimentos sociais do campo, nesse caso o MST, do início de 2010 para cá, dez escolas foram construídas e iniciaram suas atividades. Outras duas escolas encontram-se em processo de construção do prédio escolar.

Desde 2007, quando o MST/CE conquistou a construção de Escolas de Ensino Médio em Assentamentos de Reforma Agrária do Ceará, como fruto de uma jornada de lutas, iniciamos um processo permanente de mobilização e organização coletiva para acompanhamento às obras; discussão sobre a forma da escola que queríamos; elaboração dos projetos político pedagógicos; acompanhamento pedagógico das escolas; formação dos(as) educadores(as); processos coletivos de gestão e organicidade das escolas; construção das pautas de reivindicação e mobilização para as lutas necessárias na construção de nossa Escola do Campo. (MST, 2021, p. 12)

Esta política tem representado um avanço, se considerarmos a inexistência da oferta de ensino médio em áreas de reforma agrária do Ceará até o ano de 2010. Ao mesmo tempo, tem representado uma incipiência, se levarmos em conta a demanda existente.

As escolas do campo expressam também contradições quanto ao seu projeto formativo, intensificados na relação entre Estado e movimento social. Pois de um lado, o Estado, conforme discutido no primeiro capítulo, tem adotado uma política gerencialista da educação, portanto da educação hegemônica.

Por outro lado, o MST tem buscado construir uma proposta educativa desde a perspectiva do projeto histórico da classe trabalhadora. Este embate entre o que defende o MST e o Estado é perceptível quando observamos a trajetória das escolas do campo do estado do Ceará, em seus pouco mais de dez anos de funcionamento.

¹¹O MST denomina de brigada cada região (de acordo com divisão própria do movimento, não oficial) onde o MST atua no estado do Ceará. Embora este termo também seja utilizado pelos militares, o MST o utiliza no sentido da organização dos trabalhadores de acordo com experiências mundiais de processos revolucionários.

Feitas estas considerações iniciais, passemos então a traçar uma breve trajetória das escolas do campo do estado do Ceará, a medida do possível, evidenciando conflitos contra hegemônicos resultantes das distintas perspectivas educacionais entre Estado e movimento social. Ressaltamos, portanto, que o principal resultado da política de governo das escolas do campo do estado do Ceará, constitui um avanço na luta pelo direito ao ensino médio dos trabalhadores do campo, especialmente dos assentamentos de reforma agrária do estado do Ceará.

Optamos por tratarmos da trajetória das escolas do campo do Ceará de uma forma não cronológica, mas destacando elementos que consideramos importantes e marcantes do processo de conquista e construção da experiência dessas escolas. São os seguintes os elementos que destacamos: o protagonismo do movimento social (MST) na conquista e na definição dos rumos dessas escolas; as especificidades asseguradas na política da SEDUC para com essas escolas do campo; os processos de formação de educadores. Por fim, ainda nesta primeira seção do presente capítulo, trazemos algumas informações e principais dados destas escolas.

Protagonismo do movimento social (o MST) na conquista e condução das escolas do campo

O protagonismo do MST quanto às escolas do campo, tem como principal evidência a própria conquista dessas escolas. Quando no ano de 2007, mobilizado na capital cearense, o MST apresentou ao então Governador Cid Gomes uma pauta com várias reivindicações. Entre elas constava a construção de escolas em áreas de assentamentos. O governo se comprometeu em construir inicialmente cinco escolas da demanda apresentada pelo MST e na sequência outras sete escolas.

Porém, para o MST, a luta pela educação dos trabalhadores não para com a conquista do prédio e do acesso à escola. É preciso garantir uma educação na perspectiva contra hegemônica, desde o projeto histórico da classe trabalhadora. Em relação às escolas do campo do Ceará, isso demandou todo um trabalho do setor de educação do MST com os diferentes sujeitos dos assentamentos contemplados com a construção dos prédios escolares. Segundo

Silva (2016), houve todo um trabalho de base, com o intuito de envolver os trabalhadores desses assentamentos nas principais decisões sobre a escola.

O principal objetivo era garantir uma escola não para, mas dos trabalhadores desses assentamentos. Como resultado deste trabalho, podemos destacar: a elaboração do projeto pedagógico; definição dos nomes das escolas; participação dos trabalhadores nos processos de decisão junto a SEDUC, que envolviam composição do núcleo gestor, contratação de docentes e de demais funcionários das escolas.

Como resultado desse processo participativo, foi constituído um coletivo político em nível de estado, sem a participação da SEDUC, denominado de colegiado de coordenação estadual das escolas do campo. Composta por representantes dos colegiados locais, atualmente, de todas as dez escolas. “Esse processo implicou na formação de um coletivo de coordenação estadual, com representações do setor estadual de educação e de gestores, educadores e lideranças das oito comunidades, que tem coordenado essas ações no Estado.” (SILVA, 2016, p.47).

Este coletivo de coordenação estadual das escolas do campo não substitui a estrutura convencional de vínculo da escola com a Secretaria Estadual de Educação, assumindo, portanto, um papel mais político coordenado pelo setor de educação do MST.

E, na medida em que as escolas vêm sendo construídas, segue-se um processo coletivo de elaboração e implementação dos Projetos Político Pedagógicos (PPP), a partir da construção coletiva com as famílias e educadores(as) dos assentamentos envolvidos, e de interlocuções com a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), coordenado por um coletivo estadual organizado pelo Setor de Educação do MST/CE, que permanece atualmente articulado como instância organizativa estadual das escolas de ensino médio, com representações do Setor de Educação do MST/CE, de gestores, educadores e lideranças locais, na coordenação das ações de elaboração, formação e articulação política em torno da construção e garantia das condições de implementação dos PPP's. (SILVA, 2016, p.47)

A constituição e o funcionamento deste colegiado de coordenação tem assumido um papel fundamental na construção da unidade das dez escolas do campo, quanto às principais diretrizes do projeto formativo da classe trabalhadora.

Algumas das especificidades asseguradas às escolas do campo do Ceará

Um outro aspecto, talvez o mais importante deles, por garantir especificidades formativas, é o que estamos chamando de desenho político-pedagógico das escolas do campo,

sobre o qual retomaremos na seção seguinte deste capítulo, como forma de descrever o projeto educativo da escola do campo.

Nesse percurso e do aprendizado com experiências históricas dos trabalhadores, em especial com as experiências de educação do próprio MST, avançou-se criativamente na configuração de uma forma escolar que, embora não rompa com o hegemonicamente instituído, tenciona em diversos aspectos, introduzindo ou modificando elementos que podem contribuir na constituição de um currículo na perspectiva da educação do campo, como expressão de um projeto de educação vinculado aos interesses da classe trabalhadora. (SILVA, 2016 p.52)

As especificidades das escolas do campo foram sendo conquistadas por meio de um processo em que o MST conduzia várias negociações junto ao governo do estado, ocupando espaços importantes. Um desses momentos foi o convencimento da SEDUC, pelo MST, em realizar no Ceará um seminário de socialização de experiências de ensino médio do campo.

Com a realização deste seminário, o MST consegue mostrar a SEDUC, por meio das experiências apresentadas, que a educação do campo possui uma proposta educativa, para isso fundamentando-a, inclusive na legislação, de que a especificidade da escola do campo precisa ser levada em conta pelos sistemas de ensino.

“A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p.1).

Uma outra conquista importante, foi que, a exemplo do que havia sido feito em âmbito nacional, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no MEC, no Ceará foi criada a Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA), que mais adiante mudou de nome para: Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional (CODIN)

Em 2010, atendendo a reivindicação dos Movimentos Sociais e ao que já previa a legislação da Educação do Campo, o Governo do Estado instituiu uma equipe para coordenar as ações da Educação do Campo, na Célula da Diversidade da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola – CDESC, na Secretaria Estadual de Educação, que passa a ser o principal interlocutor com o MST na implementação das escolas de ensino médio. Em 2011, ocorre uma reestruturação na Secretaria Estadual de Educação, onde é criada a Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem - CODEA, na qual instituiu um setor de Diversidade e Inclusão

Esta coordenadoria passou a coordenar, no âmbito da SEDUC, as políticas das escolas do campo. Entre as especificidades das escolas do campo, se compararmos as demais escolas da rede estadual, podemos citar: ampliação da carga horária; inclusão de três componentes curriculares específicos integrando a parte diversificada do currículo; financiamento para as semanas pedagógicas, encontros de polos e campo experimental da agricultura camponesa. No que se refere aos profissionais destas escolas, foi realizada seleção específica de gestores, contratação de um funcionário para o campo experimental, contratação de docentes para os componentes integradores específicos da parte diversificada.

No entanto, como parte do esforço de identificar as contradições, os programas e ações convencionais da SEDUC e que tem como lógica a gestão para resultados e a pedagogia das competências, também adentram as escolas do campo. São evidências do que estamos afirmando, por exemplo, o circuito de gestão, já descrito no capítulo anterior, desenvolvido pelo Instituto Unibanco e o Programa Professor Diretor de Turmas (PPDT), que tem como principal orientação as competências socioemocionais, também já mencionadas no capítulo anterior, sob assessoria do Instituto Ayrton Senna.

Formação continuada de educadores e educadoras

Uma outra importante marca das escolas do campo do estado do Ceará tem sido a ênfase que o setor de educação do MST tem dado à formação continuada de educadores. Além dos processos de formação que ocorrem no cotidiano de cada escola, o MST conquistou, junto à SEDUC, um orçamento financeiro para a CODIN, para que a mesma assegure a realização de dois processos anuais de formação continuada envolvendo o conjunto de educadores dessas escolas. Uma dessas formações é chamada semana pedagógica e a outra são os encontros de polos. As quais detalhamos um pouco melhor a seguir.

A semana pedagógica, acontece uma vez por ano, geralmente no mês de janeiro, com duração de em média 04 dias. “A primeira, foi realizada em janeiro de 2011, na Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, no Assentamento 25 de Maio, em Madalena/CE”.

(SILVA, 2016, p.30) A cada ano a semana pedagógica acontece em uma escola do campo diferente, em forma de rodízio.

A programação dessas semanas pedagógicas inclui a análise da conjuntura agrária e educacional, um balanço político e pedagógico das escolas do ano anterior e definição de diretrizes para o ano em curso.

Os encontros de polos acontecem duas vezes ao ano e também são coordenados pelo setor de educação do MST. Diferentemente das semanas pedagógicas, essas atividades de formação ocorrem por meio da junção de dupla ou trio de escolas do campo, por proximidade geográfica.

Nos encontros de polos, são realizados aprofundamentos de temas relacionados a organização do trabalho pedagógico das escolas, com ênfase no planejamento dos processos formativos que envolvem os componentes curriculares da base comum e diversificada do currículo.

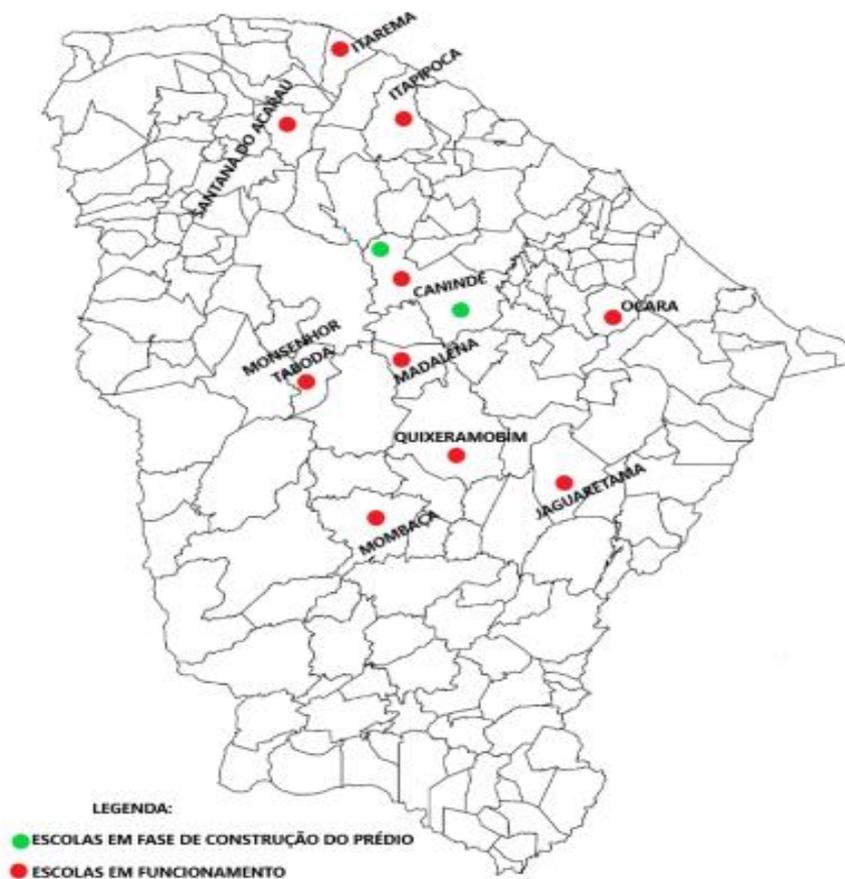
Alguns dados das escolas do campo do Ceará

Priorizamos nesta subseção algumas informações acerca das escolas do campo, como: localização geográfica; listagem das escolas do campo indicando o assentamento onde cada uma está situada, município e data de início de funcionamento; quantidade de escolas do campo implementadas a cada ano; quantidade atual de turmas e de estudantes; quantidade e situação funcional dos docentes dessas escolas.

Quanto a localização das escolas do campo, o mapa a seguir, fornece uma visão da distribuição dessas escolas no estado do Ceará, indicando o município de localização de cada uma delas.

Mapa 01 – Localização das escolas do campo

MAPA DA LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO ESTADO DO CEARÁ - 2022



Fonte: Elaboração do próprio autor.

Constam no mapa, não apenas as escolas do campo em funcionamento (pontos vermelhos) que totalizam dez escolas, como as que estão em fase de construção do prédio escolar (pontos verdes), sendo duas escolas.

Além dessas doze escolas, encontra-se em processo de negociação, entre o MST e a SEDUC, a construção de mais quatro escolas do campo em áreas de assentamentos de reforma agrária no Ceará, em fase de elaboração dos projetos e submissão ao programa de financiamento junto ao Ministério da Educação.

Entre os anos de 2010 a 2022, foi implementado um total de dez escolas de nível médio do campo no estado do Ceará, variando, portanto, o tempo de funcionamento de cada

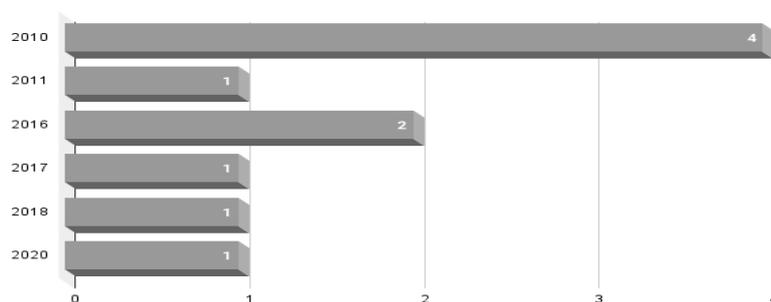
uma delas. O quadro seguinte apresenta alguns dados de cada escola, tais como: o nome da escola, o assentamento, o município e a data de início de seu funcionamento.

Quadro 01 – Relação das Escolas do Campo do Estado do Ceará indicando sua localização quanto ao assentamento, município e data de início

NOME DA ESCOLA	ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO	INÍCIO
EEM MARIA NAZARÉ DE SOUSA	ASSENTAMENTO MACEIÓ	ITAPIOCA	31/07/2010
EEM FRANCISCO ARAÚJO BARROS	ASSENTAMENTO LAGOA DO MINEIRO	ITAREMA	18/04/2011
EEM JOSÉ FIDELIS DE MOURA	ASSENTAMENTO BONFIM CONCEIÇÃO	SANTANA DO ACARAÚ	03/11/2016
EEM FILHA DA LUTA PATATIVA DO ASSARÉ	ASSENTAMENTO SANTANA DA CAL	CANINDÉ	01/03/2016
EEM FRANCISCA PINTO DOS SANTOS	ASS. ANTONIO CONSELHEIRO	OCARA	14/08/2017
EEM PE. JOSÉ AUGUSTO RÉGIS ALVES	ASSENTAMENTO PEDRA E CAL	JAGUARETAMA	27/07/2010
EEM JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA	ASSENTAMENTO 25 DE MAIO	MADALENA	06/04/2010
EEM DO CAMPO IRMÃ TEREZA CRISTINA	ASSENTAMENTO NOVA CANAÃ	QUIXERAMOBIM	10/02/2020
EEM FLORESTAN FERNANDES	ASSENTAMENTO SANTANA	MONSENHOR TABOSA	02/06/2010
EEM PAULO FREIRE	ASSENTAMENTO MORADA NOVA	MOMBAÇA	13/08/2018

Fonte: Elaboração do autor, com base em informações disponibilizadas pela SEDUC via e-mail do autor.

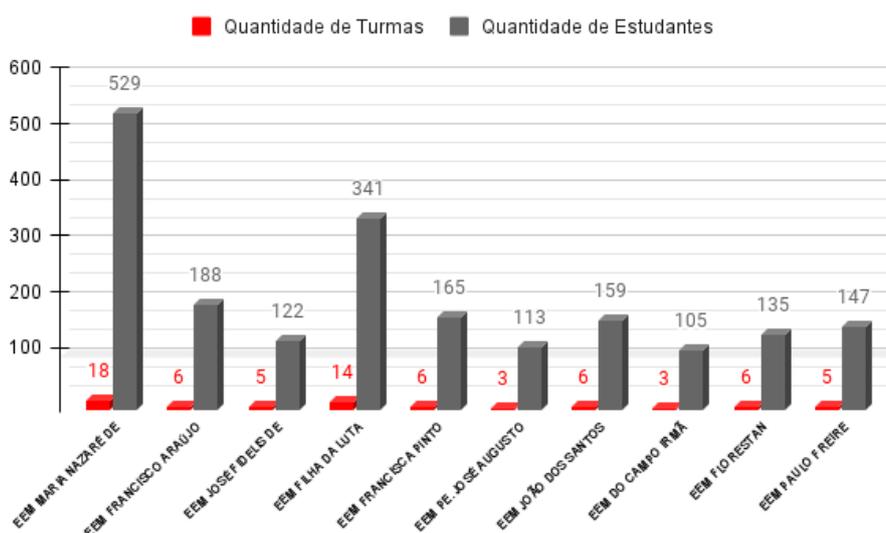
O gráfico seguinte indica a quantidade de escolas implementadas pelo estado do Ceará, de 2010 até o ano em curso. Por meio do qual é possível constatar que das dez escolas em funcionamento, quatro delas tiveram início em 2010, uma escola iniciou em 2011, duas tiveram início em 2016; nos anos de 2017, 2018 e 2020, deu-se início ao funcionamento de mais uma escola do campo em cada ano.

Gráfico 01 – Quantidade de Escolas do Campo Implementadas por ano

Fonte: Elaboração do próprio autor, com base nas informações disponibilizadas pela SEDUC.

Por meio do gráfico 01 é possível perceber também que a implementação dessas escolas tem demorado muito. Entre as primeiras 04 escolas e a décima levaram-se dez anos. Uma vez que a construção de todas estas escolas iniciaram antes do ano de 2012, levando, portanto, oito anos entre a construção do prédio e o início efetivo destas escolas. Atualmente, duas dessas escolas, conforme demonstrado no mapa 01, não foram concluídas ainda nem a construção do prédio, embora já com 09 anos em fase de construção.

O gráfico seguinte apresenta a quantidade de turmas e de estudantes de cada uma das dez escolas do campo do Ceará referente ao ano de 2022. As informações contidas no gráfico nos permitem fazermos algumas constatações.

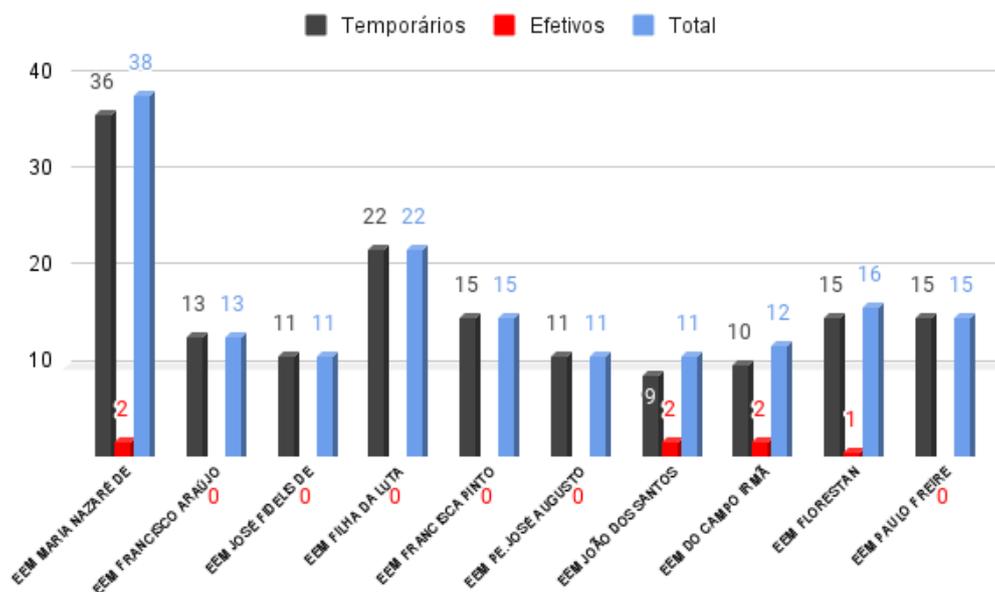
Gráfico 02 – Quantitativo de turmas e de estudantes por escola do campo – 2022

Fonte: Elaboração do próprio autor, com base nas informações disponibilizadas pela SEDUC.

Conforme informações do gráfico 02, é possível constatar que a escola que possui a maior matrícula é a EEM Maria Nazaré de Sousa, com 529 estudantes, enquanto a escola que possui menos estudantes é a EEM do Campo Irmã Tereza, com 105 estudantes. Situação parecida com outras quatro escolas que possuem uma matrícula abaixo de 150 estudantes. Em ordem crescente: Padre José Augusto, José Fidelis de Moura, Florestan Fernandes e Paulo Freire.

O gráfico seguinte é sobre o corpo docente das escolas do campo. Mais especificamente sobre a quantidade de professores lotados em cada escola no ano de 2022 e a situação funcional desses profissionais.

Gráfico 03 – Quantitativo de professores por escola do campo (temporários, efetivos e total) – 2022



Fonte: Elaboração do próprio autor, com base nas informações disponibilizadas pela SEDUC.

As informações contidas no gráfico 03, mostram que, como consequência do número de matrículas demonstrado no gráfico anterior, a escola que mais tem professores é também a EEM Maria Nazaré de Sousa com 38 (trinta e oito) profissionais. Enquanto as escolas que têm menos professores lotados, com a mesma quantidade entre elas, são: EEM José Fidelis de

Moura, EEM Padre José Augusto e a EEM João dos Santos de Oliveira, com 11 (onze) educadores cada.

Uma questão que mais se destaca nas informações contidas no gráfico 03, é a grande quantidade de professores em regime temporário. São apenas 07 professores efetivos dos 164 professores lotados nessas escolas. Ou seja, apenas 4,26% desses professores são efetivos.

Esta realidade funcional dos profissionais do magistério das escolas do campo evidencia alguns dos principais limites da política de governo sobre as escolas do campo do estado do Ceará. Um dos limites relacionados a esta questão é a instabilidade profissional, uma vez que o regime de contrato temporário não assegura a esses profissionais um futuro na carreira docente, podendo ser demitidos a qualquer momento, mediante a mudanças na conjuntura.

Um outro limite relacionado a esta questão são os prejuízos pedagógicos das escolas do campo, pois com a rotatividade dos docentes, as escolas do campo não têm como garantir uma continuidade da formação desses profissionais. A cada ano, a escola precisa retomar algumas questões já trabalhadas na formação continuada com seus educadores no ano anterior. Em decorrência disso, os processos pedagógicos iniciados no ano anterior, são interrompidos, uma vez que os novos docentes precisam se apropriar da dinâmica da escola.

3.2 Projeto Formativo das Escolas do Campo do Estado do Ceará: concepção de educação, matrizes formativas e estratégias pedagógicas

Os Projetos Político-pedagógicos das diferentes escolas do campo possuem uma estrutura padrão, constituindo-se basicamente de três partes: o marco situacional, que é um diagnóstico da escola e de seu território de abrangência; o marco conceitual, onde estão descritas as concepções e fundamentos educacionais; o marco operacional, no qual estão descritas as principais informações sobre a organização do trabalho pedagógico da escola. Embora cada escola possua o seu próprio documento, os fundamentos e a forma de organização dessas escolas são os mesmos, se diferenciando apenas no cotidiano de cada realidade.

Os fundamentos que nos permitem compreender o projeto formativo da escola do campo são identificados principalmente nos marcos conceitual e operacional do PPP dessas

escolas, pois são as partes nas quais constam, respectivamente, a teoria (fundamentos) e a prática e operacional (materialidade dos fundamentos no cotidiano da escola).

Os materiais consultados sobre a educação no MST partem da crítica à educação liberal amplamente difundida em nossa sociedade, adotando um termo utilizado por Karl Marx, que a define como educação unilateral¹². Como contrapondo a esta concepção, o MST faz uma opção pela concepção, também de acordo com Karl Marx, de educação omnilateral¹³, fundamentando-se em pensadores que adotam esta mesma perspectiva teórica..

Ao definir a concepção de educação, o MST tem destacado que não reivindica nenhuma corrente de filiação teórica discutida e classificada pelas concepções pedagógicas. Cardart (2008) trata sobre isso, quando afirma:

Destaque-se que não se trata de discutir “filiação teórica”, ou que “autores seguimos”. A questão é mais profunda e diz respeito à relação entre teoria e prática, diz respeito ao necessário movimento da práxis. [...] a questão e o momento exigem que pensemos em perspectiva: [...] até que ponto a educação do campo representa (ou sinaliza) um contraponto a concepção de educação liberal, hoje hegemônica? [...] o debate do campo precede o da educação ou da pedagogia, ainda que o tempo todo se relacione com ele. E, para nós, o debate de campo é fundamentalmente debate sobre o trabalho no campo. Que traz colada a dimensão da cultura, vinculada às relações sociais e aos processos produtivos da existência social no campo. Isso demarca uma concepção de educação. Integra-nos a uma tradição teórica [...] [...] que nos orienta a pensar a educação colada à vida real, suas contradições, suas historicidade; a aprender educar os sujeitos para um trabalho não alienado; para intervir nas circunstâncias objetivas que produzem o humano. (CALDART, 2008, p. 76-78)

Dessa tradição teórica, a autora afirma que é possível identificar três fontes principais das formulações pedagógicas, ou caminhos de uma transformação radical da escola. A primeira fonte, considerada pela autora como principal, é a Pedagogia Socialista Soviética; a segunda fonte é a Pedagogia do Oprimido e a terceira é a Pedagogia do Movimento. (CALDART, 2015, p.25).

Essas pedagogias compartilham da concepção de educação omnilateral, o que implica no entendimento de que os seres humanos são seres integrais e de que a educação deve ser integrada à prática social, ou seja, os elementos estruturantes da sociedade, os conhecimentos

¹²Ver nota de rodapé na página 35.

¹³O oposto ao termo unilateral. Ou seja, levar em conta as várias dimensões humanas. Uma ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista. “Essa ruptura deve ser ampla e radical, isto é, deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social”... (Dicionário da educação e saúde da Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio).

e o patrimônio da humanidade devendo se constituir como conteúdos escolares da formação humana. Nesta perspectiva, educação implica levar em conta as dimensões da vida. Leia-se: a relação entre trabalho, ciência, cultura... que precisam estar integradas ao currículo.

[...] o vínculo da escola com a vida, “foi de um lado mostrando as transformações necessárias na forma de organização escolar para que isso aconteça. E de outro lado foi permitindo uma compreensão mais profunda sobre educação, que acontece fora da escola, e nesse caso, desde a intencionalidade formativa do próprio Movimento, da luta social que protagoniza. (CALDART, 2015, p. 123)

É a partir desta compreensão que a pedagogia do MST tem adotado a categoria de matrizes formativas. De acordo com Caldat (2015), quer dizer que as diferentes dimensões da vida, permitem que nos eduquemos, numa perspectiva do projeto histórico da classe trabalhadora.

Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo do Ceará têm feito a opção por cinco dessas matrizes formativas: o trabalho, a organização coletiva, a luta social, a cultura e a história. Ou seja, parte-se da compreensão de que o ser humano se forma a partir do trabalho, da cultura, da luta social, da experiência de opressão, da organização coletiva, da história... porque esses campos são potencializadores da práxis, que está na base da educação. Portanto, matrizes formadoras do ser humano.

Como forma de explicar um pouco mais as matrizes formativas mencionadas, tecemos a seguir algumas considerações sobre cada uma delas, na sequência destacando também as estratégias pedagógicas constantes no PPP das escolas do campo do estado do Ceará.

Uma formação que tem o trabalho como princípio educativo implica na integração da educação com o trabalho, com sua dimensão ontológica e como necessidade da produção da existência e formação da própria espécie humana, à medida que produz sua existência. Implica também no trabalho em sua forma histórica, que são as formas em que as sociedades organizam o trabalho, divisão social e resultados do trabalho, rompendo com a lógica do trabalho como mercadoria da sociedade capitalista, que aliena o trabalhador. É a relação do trabalho com a ciência, como resultado do próprio trabalho, quando por meio deste se apropria da natureza, das formas de produção do funcionamento da sociedade,

A produção do homem é um processo educativo. O homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do

homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, 154)

Esta compreensão do trabalho na escola, implica pensar processos em que os estudantes se insiram em diferentes formas de trabalho, sejam produtivos ou socialmente necessários. O trabalho agrícola, por exemplo, permite a vivência da agroecologia que implica no cuidado com a natureza, as vivências e as relações camponesas, uma outra relação com a terra, superando a visão e o trato da natureza como mercadoria.

A matriz da organização coletiva é fundamental para a transformação da sociedade, uma vez que cada indivíduo não transforma a sociedade sozinho. Esta matriz supera a lógica individualista do liberalismo burguês, proporcionando a participação coletiva, que também deve ser objeto científico, mas principalmente prática.

Na escola do campo esta matriz tem materialidade por meio dos diferentes processos vivenciados no cotidiano escolar e das comunidades de origem dos estudantes. Principalmente por meio da auto-organização dos estudantes e dos demais sujeitos da comunidade escolar, processo que o MST tem definido como organicidade.

A matriz formativa da luta social implica em reconhecer o papel formativo do ser humano que se quer formar, crítico e combatente diante da situação atual da sociedade, intervindo na realidade para transformá-la enquanto classe trabalhadora. Esses são traços que apenas por meio da luta concreta é possível se desenvolver.

A escola tem o papel de cultivar uma visão crítica do mundo, despertando para a luta social. O que não ocorre de forma livresca, muito embora seja necessário dominar os conhecimentos científicos necessários sobre este assunto. Em outras palavras, é preciso desenvolver a consciência de classe na luta, no enfrentamento direto ao sistema capitalista. Esta é uma das lições da pedagogia do movimento, de que os sujeitos aprendem a lutar lutando, forma-se consciência inserindo-se na luta.

Na escola do campo, portanto, a luta social faz parte do conteúdo, bem como ela se insere nos processos de luta, por meio da participação de alguns momentos em que a classe trabalhadora se mobiliza, em especial em atividades realizadas pelo MST.

A Escola do Campo compreende o ser humano em sua capacidade criativa, que diferente dos outros animais, produz sua existência livre dos condicionamentos genéticos de sua espécie, daí o papel da cultura na formação humana.

“É essa liberdade que permite ao ser humano constituir-se em um ser cultural, que junto com os pares e somente na relação com os outros constrói uma história. Portanto, um ser social, histórico e cultural, que abriga em si uma complexidade de dimensões física, afetiva, intelectual, moral, espiritual, que estão todas interligadas. Através da cultura o ser humano toma consciência da sua pertença ao mundo, transforma em signo a sua existência material” (ESCOLA DO CAMPO MARIA NAZARÉ DE SOUSA, PPP, p.46).

A cultura, em seu sentido amplo, é outra dimensão importante na formação humana. Cultura, compreendida como múltiplas produções e formas de viver: material, (as tecnologias), dimensão estética (arte), dos valores. Os modos de vida, os valores, os conhecimentos, a produção humana, etc., precisa ocupar lugar no estudo e na prática da escola, para que as pessoas possam problematizar as relações, os hábitos, os valores, o conhecimento e o próprio ser humano como ser inacabado e resultado de várias determinações.

Nesse sentido são objetos de estudo na escola: o modo de vida produzido e cultivado pelos camponeses, homens e mulheres, no jeito de ser e de viver desses sujeitos; no jeito de produzir e reproduzir a vida; na mística, no símbolo, no gesto, na religiosidade, na arte, etc. Tudo isso visto como produção humana numa relação dialética entre ser humano e o meio social, portanto, a cultura sendo vista como um resultado sócio histórico.

A memória coletiva, a mística, os símbolos têm sentidos na formação da identidade, que no caso das escolas do campo tem como perspectiva o modo de vida camponês, num enraizamento crítico de recriação projetiva.

As relações sociais precisam ser estabelecidas a partir da convivência coletiva, a partir de novos valores que coloquem a vida acima do lucro. É a formação de um novo ser que estamos nos referindo e que a educação assume papel importante nesta tarefa.

A matriz formativa da história implica, antes de qualquer coisa, a compreensão de que a realidade não está dada, o ser humano é inacabado e de que a história são as pessoas que fazem. Não há fatalismo, em que fenômenos e as pessoas não se transformam. Implica em entender a realidade como movimento permanente e de forma dialética. Daí a importância da organização e da luta pela transformação de uma sociedade que não está dada, como a classe dominante quer que pensemos que o capitalismo é o fim da história, sendo, portanto, possível o projeto histórico da classe trabalhadora

O projeto político-pedagógico das escolas do campo, detalham como a concepção de educação omnilateral e as matrizes da formação humana materializam-se na organização do trabalho pedagógico dessas escolas. São as denominadas estratégias pedagógicas.

De acordo com o PPP das escolas do campo, são cinco as estratégias pedagógicas: a vinculação do estudo com a realidade (por meio do **inventário da realidade**); a integração curricular (por meio dos **componentes integradores**); a vivência da coletividade, da cultura e da luta (por meio da **organicidade**¹⁴); para possibilitar o trabalho formativo em diferentes dimensões humanas (a **diversidade de tempos educativos**); para possibilitar o trabalho como princípio educativo, na dimensão agroecológica (o **campo experimental da agricultura camponesa e da reforma agrária**).

A estratégia pedagógica do inventário da realidade, tem como referência a experiência dos complexos de estudo, desenvolvido pela experiência de educação do início da revolução Russa. É um instrumento utilizado para diagnosticar a realidade local.

O inventário é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. Levantamentos quantitativos e ou qualitativos. Pode-se fazer um inventário de bens, de valores, de produções econômicas, culturais, sociais, de recursos naturais, de pessoas, de formas de trabalho, de lutas, de hábitos e costumes, de conhecimentos, de atividades agrícolas, de indústrias, de conteúdos de ensino, de livros lidos pelos estudantes e seus educadores, ... (CALDART, 2016, p.01).

A partir dos resultados do levantamento realizado, cada escola faz a sistematização das informações da realidade, organizando em um quadro dividido em cinco colunas, cada uma com informações de cada matriz formativa, expressas na realidade da escola e de seu entorno.

Quadro 02 – Forma utilizada por uma das escolas do campo para sistematizar as principais informações obtidas com o inventário da realidade

Matriz do Trabalho	Matriz da Luta Social	Matriz da Organização Coletiva	Matriz da Cultura	Matriz da História

Fonte: Quadro da sistematização do inventário da realidade da Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré - 2019

¹⁴ Organicidade é um termo que tem sido utilizado pelo MST, como forma de designar os processos pelos quais as pessoas do movimento se organizam coletivamente com uma estrutura orgânica que proporciona ao mesmo tempo a democracia participativa e representativa, com uma estrutura orgânica e princípios orgânicos. O termo significa relação entre as partes do todo de uma coletividade.

De posse da sistematização dos elementos da realidade, conforme quadro acima, a escola, através de seu corpo docente e envolvendo outros segmentos da escola, organiza o planejamento pedagógico, elegendo as denominadas porções da realidade, as quais integram a produção do conhecimento com os estudantes, articulando as diferentes áreas do conhecimento e as diferentes estratégias pedagógicas, organizando assim o complexo de estudo¹⁵.

O planejamento por complexos de estudo, proporciona a articulação entre os diferentes elementos constituintes da concepção de educação adotada pelas escolas do campo, bem como do trabalho pedagógico com as matrizes formativas e estratégias pedagógicas, citadas anteriormente. Em outras palavras, o complexo de estudo envolve uma articulação entre objetivos de ensino e objetivos formativos¹⁶; uma articulação do conhecimento com a realidade; o trabalho como princípio educativo; a auto-organização dos sujeitos; o conhecimento de base científica, artístico e cultural.

Ocorre, portanto, a integração dos conhecimentos na relação entre eles. A investigação da realidade, a partir de recortes, a dinâmica da realidade é um todo dialético, que por meio de conhecimentos capta-se essas determinações na forma de conceitos e teorias que vão sendo produzidos pelo processo de produção do conhecimento e sendo organizados e sistematizados. O que permite a apropriação dos conceitos específicos das disciplinas, mas também na integração entre eles e sem hierarquia entre os conhecimentos.

A estratégia pedagógica dos componentes integradores, embora a ideia do MST não fosse essa quando apresentou a demanda à SEDUC, se assemelham a disciplinas, embora não sejam conduzidos como tal no cotidiano das escolas do campo. A forma de componente foi a única possível, diante das possibilidades que a Secretaria Estadual de Educação encontrou quanto à lotação de profissionais em cada um deles.

A ideia inicial era que esses componentes fossem como eixos, através dos quais fosse possível uma integração curricular. O que foi pensado inicialmente como eixo do trabalho, resultou no componente integrador de OTTP (Organização do Trabalho e Técnicas

¹⁵ Complexo de estudo é uma expressão da pedagogia socialista, especificamente da experiência desenvolvida pela extinta União Soviética, nos primeiros anos da Revolução Russa. Esta experiência está sendo desenvolvida nas escolas do MST desde 2011. Para aprofundamento da experiência do MST com os complexos de estudo consultar: CALDART; FREITAS; SAPELLI, 2015.

¹⁶ A definição de objetivos formativos, de acordo com (DALMAGRO; OLIVEIRA; ONÇAY; SILVA, 2015, p.120) referem-se ao perfil ou traços ou ainda projeto de ser humano que se quer formar na perspectiva do projeto histórico da classe trabalhadora.

Produtivas), com quatro horas semanais, tendo como docente um profissional das ciências agrárias, geralmente formado em agronomia. A pesquisa como princípio educativo, resultou no componente de PEP (Projetos, Estudos e Pesquisa), com duas horas semanais, assumido por docentes com qualquer formação, desde que tenha perfil adequado para assumir o componente integrador. A prática social, resultou no componente de PSC (Práticas Sociais Comunitárias), com duas horas por semana, tendo como docentes educadores com qualquer formação, mas que também tenha perfil adequado para assumir o componente integrador.

Os componentes integradores foram pensados como forma de assegurar que as matrizes formativas se constituíssem também como objeto de estudo da escola, em articulação com os conhecimentos da base comum do currículo.

Daí que OTTP, por exemplo, coordena e articula, no processo de produção de conhecimento, a matriz do trabalho; PEP coordena e articula com as demais disciplinas a investigação da realidade, tendo a pesquisa como princípio educativo; PSC coordena e articula as matrizes de formação humana da cultura, da história, da organização coletiva e da luta social.

São exemplos de processos desenvolvidos por PSC: a auto-organização dos estudantes; momentos místicos na escola, as simbologias, a memória coletiva; eventos e ações culturais; processos de avaliação do andamento da escola e do desenvolvimento humano das pessoas; ações práticas sociais nas comunidades com troca de saberes; participação da escola em momentos de luta da classe trabalhadora

A estratégia pedagógica da diversidade de tempos educativos, é um princípio pedagógico da pedagogia do MST, pelo qual busca-se pôr em prática a ideia da formação humana multidimensional. Ou seja, se as pessoas se educam em suas várias dimensões, não é apenas em uma aula que acontece esta formação, muito embora seja este o ambiente fundamental para a produção e apropriação do conhecimento. Daí a ideia de diversidade de tempos educativos, ou diferentes espaços e momentos em que a formação humana acontece na escola do campo.

São, portanto, assegurados na organização da “rotina” diária da escola, diferentes tempos educativos. São exemplos dos tempos educativos previstos nos projetos pedagógicos das escolas do campo: tempo aula; tempo trabalho; tempo organicidade; tempo esporte; tempo mística, dentre outros.

A estratégia pedagógica do Campo experimental da agricultura camponesa e da reforma agrária, acontece principalmente numa área de 10 hectares, doada a cada escola pelo assentamento, onde são realizadas atividades agrícolas com base nos princípios agroecológicos. Os educadores responsáveis por coordenar as vivências neste espaço e articular os demais docentes das diferentes disciplinas, são os educadores de OTTP. São formas concretas de vivência da matriz formativa do trabalho, especificamente as relacionadas ao trabalho agrícola numa perspectiva agroecológica.

No entanto, as escolas do campo consideram também como campo experimental, os diferentes espaços e ambientes da escola e fora dela, nas comunidades, por exemplo, onde são possíveis diferentes vivências e experimentação e de formação humana, tendo como princípio a práxis.

A estratégia pedagógica da organicidade, diz respeito aos processos de organização coletiva dos diferentes sujeitos da escola, vivenciando a gestão coletiva da escola. Por meio desta estratégia é possível colocar em prática os fundamentos da matriz da organização coletiva.

A organicidade é a principal forma de articular os fundamentos de uma Educação para o coletivo; os fundamentos ontológicos, de que o ser humano é um ser social; os fundamentos históricos de que a sociabilidade individualista do capitalismo é hierárquica, excludente e desumanizadora e de que é preciso se organizar para transformar. Por meio da organicidade se coloca em prática também os fundamentos pedagógicos, de que o coletivo educa e de que a aprendizagem é um processo individual que se constrói socialmente.

A organicidade possui uma engenharia social que visa estabelecer uma relação das partes com o todo. Com isso, há nas escolas do campo uma estrutura organizativa, composta por coletivos nos quais se inserem, de acordo com suas atribuições, estudantes, docentes, gestores escolares e demais profissionais da escola (funcionários). Uma estrutura orgânica que se articula com a própria organicidade do MST.

Constituem coletivos da organicidade da escola: assembleia; coletivo de educação do assentamento; colegiado de gestão (Conselho Escolar); núcleo gestor; coletivo de estudantes (núcleos de base – NB's / coordenação geral de estudantes x grêmios estudantis); coletivo de educadores; coletivo de funcionários; equipes de trabalho.

Por meio da organicidade coloca-se em movimento e vivência os princípios organizativos do MST: planejamento, direção coletiva, distribuição de tarefas,

profissionalismo, estudo, unidade e disciplina, centralismo democrático, crítica e autocrítica, espírito de sacrifício, mística, seguir uma teoria revolucionária e divulgar entre as massas, vinculação com a base.

Os processos da organicidade da escola, tem se dado para as tomadas de decisões, avaliação periódica e reformulações do projeto pedagógico da escola; para a participação da comunidade e do setor de educação do MST na gestão político-pedagógica das escolas; para a gestão democrática da escola; para a organização coletiva do trabalho, do estudo, da gestão, do convívio entre as pessoas; para a auto-organização dos educandos e educandas.

4 A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DO CAMPO DO CEARÁ: EVIDÊNCIAS DA DISPUTA DE PROJETOS EDUCATIVOS

Nas seções deste capítulo discutimos, ainda que de forma provisória, as principais implicações do novo ensino médio no projeto educativo das escolas do campo do estado do Ceará, com base no processo inicial em curso de implementação da reforma deste nível de ensino nas escolas do campo.

Para isso, por meio da análise documental relacionando-a a bibliografia consultada, apresentamos na primeira seção um breve resumo do processo de implementação do “novo” ensino médio nas escolas do campo, evidenciando como as escolas do campo têm se comportado nesse processo.

Na sequência, apresentamos as principais constatações da pesquisa, a partir dos desdobramentos do processo de implementação da atual reforma do ensino médio, buscando perceber e evidenciar as distinções de projetos educativos entre o novo ensino médio e as escolas do campo. Por fim, apontamos alguns desafios das escolas do campo, frente ao que já foi implementado do novo ensino médio e ao que ainda está por vir.

4.1 Processo inicial de implementação do novo ensino médio nas escolas do campo do Ceará

Entre as alterações que cada estado precisa fazer em âmbito local sobre o novo ensino médio está a regulamentação de suas diretrizes curriculares; a redefinição da arquitetura curricular das escolas, redefinindo a configuração e carga horária das diferentes áreas do conhecimento; a realização da formação de gestores e educadores, bem como a implementação propriamente dita do novo ensino médio em sua rede de escolas.

O novo ensino médio foi instituído pela Lei nº 13.415/2017, a qual alterou a LDB/96, e apresentou uma nova estrutura curricular para esta etapa da Educação Básica. Dentre as principais alterações, estão a ampliação da carga horária anual para 1000h a partir do ano letivo de 2022, a reorganização curricular, por meio da Formação Geral Básica (FGB) e de Itinerários Formativos (IF), a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de Referências para os Itinerários

Formativos, bem como a necessidade da elaboração de documentos referenciais curriculares estaduais para melhor orientar os estabelecimentos de ensino sobre a organização dos currículos estabelecimentos de ensino. (CEARÁ, 2022, p.08).

Os prazos para este processo foram estabelecidos inicialmente pela própria Lei 13.415/2017, na qual estava previsto para o ano de 2020 o início da implementação, concluindo em 2022.

No entanto, nem todos os estados conseguiram avançar nas alterações estabelecidas. Levando ao MEC lançar nova portaria, a de nº 521/2021, estabelecendo a implementação do novo ensino médio em três anos. “Assim, o cronograma a ser seguido é: a) 1ª série no ano de 2022; b) 1ª e 2ª séries no ano de 2023; c) 1ª, 2ª e 3ª séries no ano de 2024. Refazendo o cronograma, desta vez estabelecendo o primeiro ano de implementação para 2022 e sua conclusão no ano de 2024”. (CEARÁ, 2022, p.08).

O estado do Ceará, apesar de em 2019 já ter realizado no âmbito da SEDUC e até mesmo nas unidades de ensino da rede estadual de escolas, alguns processos de discussão sobre a nova configuração do ensino médio, é apenas em 2021 que de fato a SEDUC apresenta oficialmente a nova configuração.

De acordo com a Secretária Executiva de Ensino Médio da SEDUC, em evento realizado de forma virtual disponibilizado na rede de internet¹⁷, a secretaria de educação vinha se preparando para a implementação do novo ensino médio, desde o ano de 2019. Inclusive, aderindo ao Programa de Apoio de Implementação do Novo Ensino Médio do Governo Federal. No entanto, devido à situação de pandemia Sars-CoV-2 o Corona vírus, no ano seguinte, os processos de planejamento foram comprometidos. Em 2021, os processos foram retomados com a conclusão do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC); apresentação da proposta da nova arquitetura aos gestores escolares e CREDEs, e a realização da formação continuada para educadores e gestores das escolas.

Ainda conforme conteúdo da fala da secretária executiva, foram quatro os principais processos realizados de forma simultânea. Um deles foi a adesão ao programa do Ministério da Educação das escolas piloto para preparação da implementação do novo ensino médio; o outro processo foi a discussão, elaboração e aprovação pelo Conselho Estadual de Educação do DCRC; um terceiro processo foi a formação continuada sobre o novo ensino médio,

¹⁷Disponível em: <https://www.youtube.com/c/cedceara>. Acesso em 24/02/2022.

culminando num quarto processo, que foi a decisão sobre a nova estrutura ou matriz curricular das escolas da rede pública, a partir das alterações do novo ensino médio no estado do Ceará.

Desta parte em diante desta seção, fazemos algumas considerações de cada um dos quatro processos enunciados, porém, destacando a simultânea movimentação das escolas do campo, por meio de seu colegiado de coordenação política, que tem em sua composição o setor de educação do MST e as representações do colegiado de gestão de cada escola do campo, conforme mencionamos no capítulo anterior.

O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio foi publicado no Diário Oficial da União, por meio da portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Este decreto instituiu o referido programa e estabeleceu diretrizes e critérios de participação dos estados e suas escolas. Entre as principais definições deste decreto, constam: apoio técnico do MEC para as secretarias estaduais de educação; definição pelas secretarias estaduais de educação de escolas pilotos para implementarem processos de discussão e experiências sobre o novo ensino médio no âmbito de cada unidade escolar; cada escola piloto sendo beneficiada com o recurso financeiro; apoio do MEC para a revisão dos referenciais curriculares dos estados.

Assim como os demais estados da federação, o Ceará aderiu ao referido programa, contemplando entre as escolas pilotos de sua rede, sete das dez escolas do campo. Cada escola elaborou um plano de aplicação dos recursos, repassados para essas escolas via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Este recurso poderia ser utilizado em materiais didáticos, contratação de serviços, aquisição de equipamentos e até mesmo em adaptações da infraestrutura, conforme itens pré-definidos pelo MEC no sistema.

Sobre a formação dos professores e gestores da rede estadual de ensino do Ceará, conforme evento virtual disponibilizado na rede de internet¹⁸, a SEDUC realizou um curso denominado Formação para a Implementação do Novo Ensino Médio, destinado aos educadores e gestores escolares.

O referido curso foi realizado em formato de Educação a Distância (EaD), pela Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância - Coded/CED, em parceria com o Instituto Unibanco/Cientistas Chefes, utilizando a plataforma virtual “nosso ensino médio” do Instituto Reúna.

¹⁸Também disponível em: <https://www.youtube.com/c/cedceara>. Acesso em 24/02/2022.

O objetivo geral do curso, de acordo com o material disponibilizado, foi “preparar as/os gestoras/es, professoras/es e equipes técnicas das Crede/Sefor, para a implementação do Novo Ensino Médio, de acordo com a Lei nº 13.415/2017”. (SEDUC, 2021). A meta anunciada foi “Realizar a formação continuada sobre o Novo Ensino Médio, no período de outubro a dezembro de 2021, para mais de 4.400 educadores da rede pública do estado do Ceará”. (SEDUC, 2021).

O curso com carga horária de 124 horas, foi organizado em três módulos, em cada um deles havendo conteúdos comuns tanto para gestores como para professores. O módulo I (introdução ao novo ensino médio), comum a todos os cursistas, foi constituído de componentes e de eletivas. No módulo II (aprofundamento), foram desenvolvidos com os gestores os temas “ser gestor escolar no ensino médio” e “formação continuada na escola”; para os professores os temas trabalhados foram “núcleo de autoria e criação docente” e “integração curricular”. No módulo III foram desenvolvidos componentes comuns aos gestores e professores, acrescidos para os primeiros, o tema “construindo a arquitetura curricular de 2022”, enquanto para os segundos, o tema foi “matrizes, PNLD e o papel da avaliação”.

A outra iniciativa do estado do Ceará para a implementação do novo ensino médio foi a regulamentação local das diretrizes curriculares, com a elaboração do DCRC. O referido documento foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEC) em dezembro de 2021, por meio da resolução nº 497/2021 que “estabelece normas complementares e orientações para implementação do Currículo do Ensino Médio, no âmbito do Sistema de Ensino do estado do Ceará, e dá outras providências” (CEARÁ, 2021). O referido documento está dividido em três partes, sobre as quais explicamos na sequência.

Na primeira parte, intitulada “o ensino médio no Brasil: sujeitos, modalidades e princípios”, o DCRC faz menção a alguns destaques dos principais regulamentos normativos sobre o ensino médio no Brasil e no Ceará. Em seguida, faz algumas considerações sobre os diferentes sujeitos do ensino médio no estado do Ceará: apresenta as modalidades do ensino médio no estado; destaca as formas de organização curricular dos três tipos de oferta de ensino médio no Ceará (escolas regulares, de tempo integral e profissional); trata das finalidades do ensino médio cearense na contemporaneidade. Conclui a primeira parte do documento anunciando os princípios norteadores.

Na parte I, intitulada O Ensino Médio no Brasil: Sujeitos, Modalidades e Princípios, são apresentados os marcos legais que regulamentam o Ensino Médio no Brasil e no Estado do Ceará, uma vez que respaldam todos os direcionamentos dados às escolas. Em seguida, apresentam-se os sujeitos que compõem o universo de estudantes, os quais devem ser atendidos pelas instituições escolares, na concepção de que todas/os precisam ter sua visibilidade assegurada e suas individualidades respeitadas. Similarmente, discorre-se acerca das modalidades de ensino e como elas atendem às diversas realidades desse Estado, com suas estruturas, currículos e cargas horárias específicas. Ao final dessa primeira parte, ainda se elencam os princípios norteadores, éticos, políticos, estéticos, contextuais e interdisciplinares, no sentido de promover uma educação equânime e inclusiva, com foco no desenvolvimento das competências previstas na BNCC. (CEARÁ, 2021, p. 08)

Na segunda parte do DCRC, regulamenta-se a formação geral básica do ensino médio no estado do Ceará, utilizando o que o documento define de objetos gerais e específicos do conhecimento, para cada competência de cada área do conhecimento, conforme definição da própria BNCC. No entanto, mantém-se dentro de cada área do conhecimento, as especificidades de cada componente curricular, até então adotados na matriz curricular do ensino médio da rede pública estadual de ensino.

Na parte II, apresentamos a Formação Geral Básica (FGB), conforme estabelecida pela BNCC, mas resguardando as devidas especificidades locais. Cumpre salientar que, mesmo pautado e construído à luz da BNCC, o DCRC incorpora, na sua estrutura geral, itens que se propõem a favorecer uma compreensão mais precisa do que é pretendido; e, na definição de objeto de conhecimento específico do nosso povo, acrescenta aqueles que aprofundam a identidade cearense. Nesse sentido, buscamos promover o conhecimento sobre aspectos importantes para a cultura e a história do Estado, valorizando-os como instrumentos de sensibilização da/do educanda/educando para a realidade local. (CEARÁ, 2021, p.08)

Na terceira parte do documento, versa-se sobre os itinerários formativos, explicitando, entre outras coisas: as possibilidades da organização dos itinerários formativos, integrados ou não, contemplando o aprofundamento das áreas do conhecimento e a formação profissional e técnica, indicando exemplos de sua organização; trata da integração dos itinerários formativos com a formação geral básica, bem como da relação entre as habilidades dos itinerários formativos com as competências gerais da BNCC e às habilidades específicas das áreas aos eixos estruturantes.

Por fim, a parte III do DCRC do Ensino Médio corresponde aos Itinerários Formativos (IF) que compõem a parte diversificada do currículo, ou seja, é nesse momento que a/o estudante poderá fazer escolhas que se adéquem aos seus anseios. Assim, devem ser mobilizadas habilidades que contemplem as Competências Gerais que norteiam todo o Ensino Médio, tanto na FGB quanto nos IF, constituindo dessa forma uma integralidade na formação da/o aluna/o e o fortalecimento do

protagonismo estudantil. Para tanto, esse capítulo se dedica a orientar as escolas cearenses a construir a parte diversificada dos currículos de acordo com a arquitetura adotada pelo Estado. No primeiro momento, são apresentadas as definições de itinerários e suas unidades curriculares e, na sequência, as habilidades que devem ser mobilizadas e articuladas para o alcance das Competências Gerais previstas pela BNCC. Além disso, são explanados os pontos essenciais para a elaboração de um IF, assim como exemplos de percursos. Dessa maneira, esperamos que cada unidade escolar construa seu currículo, promovendo a ampliação e o aprofundamento da FGB em uma ou mais Áreas do Conhecimento, levando em consideração as especificidades de sua localidade e as aspirações do público ao qual ela atende. (CEARÁ, 2021, p.09)

Como forma de concretizar as mudanças do novo ensino médio nas escolas da rede estadual de ensino, a SEDUC elaborou a arquitetura ou matriz curricular do ensino médio. Por meio da qual, é possível percebermos como algumas das questões, definidas pelo DCRC, se concretizam na organização das escolas. Sobre as quais nos deteremos na sequência.

Antes, porém, é importante ressaltar que a SEDUC elaborou várias possibilidades de arquitetura para o ensino médio, levando em conta os diferentes formatos de escolas deste nível de ensino da rede pública estadual do Ceará. São três os tipos de oferta desse nível de ensino: as denominadas escolas regulares ou de tempo parcial, as escolas profissionais e as escolas de tempo integral.

Uma outra consideração a ser feita é que a SEDUC também fez uma projeção da arquitetura do ensino médio para os anos de 2023 e 2024, ou seja, qual seria o percurso das 2ª e 3ª séries do ensino médio.

Como as escolas do campo, para efeitos de classificação dos três tipos de escolas, se enquadram nas escolas regulares ou de tempo parcial, nos detemos apenas na arquitetura curricular das escolas regulares e exclusivamente na proposta para a 1ª série do ensino médio, uma vez que a arquitetura das demais séries permanece inalterada no ano de 2022.

Em relação a implementação do novo ensino médio nas escolas de tempo parcial, as diretrizes da SEDUC, para o ano de 2022, afirmam que “as Escolas de Ensino Médio em tempo parcial, a partir de 2022, implementarão na 1ª série do ensino médio, um currículo constituído por uma FGB, com carga horária máxima de 18 h/a, e IF, com uma carga horária de 12 h/a.” (CEARÁ, 2022, p. 12). Conforme quadro a seguir.

Quadro 03 - Arquitetura curricular das escolas regulares de ensino médio do estado do Ceará - antes e depois do novo ensino médio - 1ª série do ensino médio 2022

Arquitetura anterior do ensino médio ¹⁹		Arquitetura atual do ensino médio	
Base Nacional Comum		Formação Geral Básica	
Componente	C/H	Componente	C/H
Arte	01	Arte	01
Biologia	02	Biologia	01 02
Educação Física	01	Educação Física	01
Filosofia	01	Filosofia	01 02
Física	02	Física	01 02
Geografia	02	Geografia	01 02
História	02	História	01 02
Língua Portuguesa	03	Língua Portuguesa	02 03
Língua Estrangeira (inglês ou espanhol)	01	Língua Estrangeira (inglês)	01
Matemática	04	Matemática	02 03
Química	02	Química	01 02
Sociologia	01	Sociologia	01 02
Total Base Nacional Comum	22	Total Formação Geral Básica	18
<i>Parte Diversificada</i>		<i>Itinerários Formativos</i>	
Formação Cidadã	01	Formação Cidadã / Competências socioemocionais / Projeto de Vida	02
NTPS	01	Língua Estrangeira (espanhol ou outra)	01
Redação	01	Redação	01
		Tempo Eletivo 01	02
		Tempo Eletivo 02	02
		Trilha (Unidade Curricular 01)	02

¹⁹Tomamos como base a arquitetura curricular de uma escola regular, especificamente tendo como referência a primeira série do ensino médio. Apesar de haver uma ou outra diferença entre as escolas, no geral os componentes curriculares e a carga horária semanal não se diferenciam.

		Trilha (Unidade Curricular 02)	02
		Trilha (Unidade Curricular 03)	02
<i>Total C/H Parte Diversificada</i>	<i>03</i>	<i>Total C/H Itinerários Formativos</i>	<i>12</i>
Total Geral	25	Total Geral	30

Fonte: Elaboração do autor, com base nas Diretrizes da SEDUC entre os anos de 2018 e 2021, em comparação com as diretrizes, também da SEDUC para o ano de 2022.

Em linhas gerais, com base nas informações contidas no quadro acima, uma das principais constatações é que a SEDUC manteve a organização do ensino nas escolas de nível médio por componentes curriculares, mantendo os mesmos componentes curriculares da forma anterior à reforma do ensino médio. No entanto, como consequência das alterações do novo ensino médio, houve redução da carga horária de alguns componentes curriculares. Os quais estão destacados na cor cinza no quadro 03.

A SEDUC não determinou de imediato quais componentes sua carga horária seria reduzida, indicando tão somente diferentes possibilidades para que cada escola tomasse essa decisão. Os componentes curriculares de biologia, filosofia, física, geografia, história, química e sociologia, são apresentados com as possibilidades de uma ou duas aulas por semana, cabendo a cada escola decidir. Já os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, as opções são duas ou três horas semanais.

Nos itinerários formativos, além das orientações do novo ensino médio, como o projeto de vida e as trilhas de aprendizagem, a SEDUC manteve alguns outros componentes curriculares que já existiam nas escolas regulares. Bem como inseriu um componente curricular que até então era trabalhado apenas nas escolas de tempo integral, as eletivas. Sobre isso, as diretrizes para 2020, ressalta: “Os IF nessas escolas deverão ser organizados por unidades curriculares que contemplem a FC, Língua Estrangeira, Redação e 4 (quatro) tempos eletivos (8 h/a). (CEARÁ, 2021, p.13).

A Seduc, ao considerar particularidades encontradas nos estabelecimentos de ensino de sua rede, em diálogo constante com as Crede/Sefor e os estabelecimentos de ensino, decidiu tornar obrigatório nos IF algumas unidades curriculares, por exemplo, Língua Estrangeira, Redação etc. Desta forma, todos os estabelecimentos de ensino deverão ofertar em seus itinerários a unidade curricular Redação com 1 h/a e Língua Estrangeira com 1 h/a. Para esta unidade, deve-se considerar a existência de docente de Língua Espanhola. Caso os estabelecimentos de ensino possuam em seu quadro docente um professor efetivo de espanhol, obrigatoriamente será ofertada a unidade de Língua Espanhola. Caso não haja tal profissional, poderá ser ofertado

outro idioma, inclusive a Língua Inglesa. Alguns estabelecimentos de ensino, por possuírem particularidades, terão outras unidades obrigatórias. Essas particularidades serão detalhadas na seção 5 deste documento. (CEARÁ, 2022, p. 10-11). Com a implementação do NEM, os estabelecimentos de ensino passarão a ofertar unidades curriculares eletivas, tal qual é realizado nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). Desta forma, é orientado aos estabelecimentos de ensino observarem as informações contidas na Nota Técnica - Organização das Unidades Curriculares Eletivas e utilizar como referência para a escolha das unidades o Catálogo de Componentes Eletivos 2021. (CEARÁ, 2022, p. 11)

A manutenção de componentes anteriores na atual composição dos itinerários formativos, ampliou a carga horária semanal total das escolas regulares, passando de suas anteriores 25 para as atuais 30 horas aulas semanais. Porém, essa ampliação da carga horária semanal não implicou em alterações da carga horária presencial dessas escolas, uma vez que a SEDUC orientou que as escolas realizassem 05 horas semanais por meio da educação a distância ou ensino remoto, especificamente dos itinerários formativos.

A arquitetura apresentada, como já mencionado, foi a proposta da SEDUC para as escolas regulares, nas quais se inserem também as escolas do campo. No entanto, a arquitetura das escolas do campo considerou algumas de suas particularidades, de acordo com seu formato anterior. O qual resultou de um processo de discussão e construção de uma contraproposta das escolas do campo e setor de educação do MST em negociação com a SEDUC. Processo esse que apresentamos e analisamos na seção seguinte deste capítulo.

4.2 Distinções de projetos educativos entre o novo ensino médio e as escolas do campo do Ceará: uma análise do atual estágio de implementação do novo ensino médio

Como demonstrado na seção anterior a SEDUC realizou várias iniciativas para implementação do novo ensino médio em sua rede de escolas, incluindo as escolas do campo. Da mesma forma demonstramos também as iniciativas das escolas do campo quanto à proposição de uma contraproposta, o que culminou num processo de negociação entre o setor de educação do MST e a SEDUC.

Nesta seção fazemos um esforço de analisar o desfecho do processo descrito na seção anterior, o que resultou na configuração atual da matriz curricular das escolas do campo do estado do Ceará. Portanto, destacamos alguns aspectos que estamos chamando de principais

constatações da forma e do conteúdo do atual formato curricular das referidas escolas, em decorrência da implementação inicial do novo ensino médio.

A análise aqui apresentada baseia-se nos fundamentos teóricos discutidos no conjunto deste trabalho, a partir dos quais evidenciamos algumas constatações do processo de implementação do ensino médio nas escolas do campo e do resultado a que se chegou, por meio da análise dos documentos produzidos neste processo, tanto por parte da SEDUC como por parte do setor de educação do MST/escolas do campo.

Os documentos tidos como referência para nossa análise foram, portanto, as orientações feitas pela SEDUC. Especialmente o DCRC, a nova arquitetura do ensino médio e os documentos construídos no âmbito das escolas do campo, tais como: os relatórios das reuniões da coordenação estadual dessas escolas, do início de 2019 a fevereiro de 2022, bem como os documentos produzidos por ocasião da última semana pedagógica das escolas do campo, realizada em janeiro de 2022 no formato remoto.

Por meio da análise do conjunto de documentos já mencionados e com base nos fundamentos discutidos no conjunto deste trabalho, chegamos com o presente estudo a duas principais constatações gerais da pesquisa. Uma dessas constatações é de que as escolas do campo conseguiram pautar uma contraproposta junto à SEDUC para a implementação inicial do novo ensino médio nestas unidades de ensino. A outra constatação é de que, mesmo apresentando uma contraproposta, as escolas do campo não se mantendo vigilantes podem desvirtuar o seu projeto educativo ao adotar o novo ensino médio não só na forma, mas principalmente em seu conteúdo.

Sobre a primeira constatação fica evidente que a coordenação estadual das escolas do campo do estado do Ceará, compreendida como as representações das escolas conjuntamente com o setor de educação do MST, elaborou uma contraproposta sobre a implementação do novo ensino médio, culminando num processo de negociação junto a SEDUC. Esta iniciativa levou a uma alteração significativa do formato originalmente pensado pela secretaria de educação de implementação do novo ensino médio nas escolas do campo.

As escolas do campo garantiram manter os elementos de seu formato curricular anterior, absorvendo algumas alterações propostas pela SEDUC no processo de implementação do novo ensino médio.

A contraproposta construída pela coordenação estadual das escolas, foram submetidas à comunidade escolar no âmbito de cada escola do campo. Garantindo assim, a ampla

participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, muito embora esse processo tenha ocorrido no formato remoto em decorrência da pandemia.

Das reuniões²⁰ da coordenação das escolas do campo, num total de trinta e seis, ocorridas de janeiro de 2019 a fevereiro de 2022, em, pelo menos, vinte delas, de acordo com os relatórios dessas reuniões, foi discutido algo sobre o novo ensino médio, mesmo que em algumas dessas reuniões tenha sido discutido algo muito específico e de forma rápida.

Além dessas reuniões, o setor de educação do MST realizou um encontro presencial, em janeiro de 2022, com representantes das dez escolas do campo para estudo e encaminhamentos especificamente sobre a implementação do novo ensino médio, quando foi finalizada e ajustada a contraproposta do formato curricular das escolas do campo apresentada a SEDUC.

Por meio da leitura dos relatórios das reuniões das escolas do campo e do setor de educação do MST foi possível identificar as constantes dúvidas dos sujeitos das escolas do campo sobre as mudanças propostas pelo novo ensino médio. Como forma de superar as dúvidas, foram feitos vários encaminhamentos para a realização de estudos sobre o assunto, pautando nas próprias reuniões da coordenação das escolas bem como no âmbito de cada unidade de ensino, por meio de atividades coordenadas pelo núcleo gestor de cada escola do campo.

Porém, tanto a SEDUC quanto a coordenação das escolas deram uma pausa sobre o novo ensino médio durante todo o ano de 2019, o assunto voltando à pauta das reuniões com mais frequência apenas a partir de 2021, quando foi se aproximando mais da implementação das alterações do novo ensino médio. A partir de então as escolas do campo retomaram o debate de uma proposta alternativa à proposta elaborada pela SEDUC.

Três eram as principais preocupações das escolas do campo quanto às possíveis alterações do formato anterior dessas unidades de ensino, de acordo com os conteúdos dos relatórios analisados. A primeira girava em torno da preocupação de não abrir mão do formato curricular conquistado que assegura especificidades do projeto formativo das escolas do campo. A segunda preocupação estava relacionada à primeira, que era assegurar que todos os

²⁰As reuniões ordinárias da coordenação estadual das escolas do campo do estado do Ceará acontecem trimestralmente. A partir de meados de 2020, quando essas reuniões passaram a acontecer no formato remoto, o calendário dessas reuniões passou a ser quinzenal. Com isso, em 2019 ocorreram 04 reuniões presenciais e entre meados de 2020 a fevereiro de 2022, ocorreram 32 reuniões da coordenação das escolas totalizando 36 reuniões entre presenciais e remotas.

estudantes fossem contemplados com o mesmo formato curricular, portanto não sendo de livre escolha do educando estudar um componente e não estudar um outro. Principalmente os componentes da então parte diversificada do currículo. A terceira preocupação era de não abrir mão dos conteúdos da formação geral básica, que seriam reduzidos como consequência da redução da carga horária pela reforma do ensino médio.

Como resultado, a proposta alternativa construída pelas escolas do campo, quanto a arquitetura dessas escolas, resolvia as principais preocupações citadas anteriormente, resultando no formado demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 04 - Resultado da matriz curricular das escolas do campo do Ceará com a implementação inicial do novo ensino médio

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		ITINERÁRIOS FORMATIVOS	
Componente	Carga Horária	Unidade Curricular	Carga horária
Língua Portuguesa	03	Redação	01
Língua Inglesa	01	Espanhol	01
Arte	01	OTTP	04
Educação Física	01	PSC	02
Biologia	01	PEP	02
Física	02	Eletiva de Ciências da Natureza (02 opções)	02
Química	01	Eletiva de Ciências Humanas (02 opções)	02
Matemática	03	Eletiva de Matemática (02 opções)	02
Filosofia	01	Formação Cidadã - PPDT	01
Geografia	01	Total	17
História	02		
Sociologia	01		
Total	18		

Fonte: Elaboração do próprio autor, tendo como base as informações contidas nos relatórios das reuniões da coordenação das escolas do campo.

Vale lembrar que esta arquitetura contemplou apenas a 1ª série do ensino médio, pois as demais séries permaneceram com o formato anterior. Uma vez que a meta da implementação do novo ensino médio é até 2024. Desta forma, iniciando apenas com a primeira série em 2022 e nos anos seguintes expandindo para as séries seguintes, ou seja, na série imediatamente posterior a cada ano.

Por meio da análise do quadro 04, é possível constatar que as disciplinas de redação e espanhol foram mantidas como parte integrante dos itinerários formativos. Da mesma forma, mantiveram-se os componentes integradores de OTTP, PSC e PEP. Esta era uma das reivindicações das escolas do campo. Uma vez que estes três componentes faziam parte da matriz curricular anterior dessas escolas e na avaliação das escolas do campo esses componentes integradores dão um diferencial ao projeto formativo dessas escolas.

Manteve-se também o componente de formação cidadã, que embora seja um componente pertencente a um projeto da SEDUC, o Programa Professor Diretor de Turma (PPDT), as escolas do campo têm defendido a sua manutenção em sua grade curricular. Muito embora esta não seja uma situação tranquila entre essas escolas, uma vez que é através deste projeto que o Instituto Ayrton Senna tem desenvolvido um trabalho de formação das competências socioemocionais nas escolas da rede estadual do Ceará. Esta questão, constitui, a nosso ver, um dos problemas que evidenciam a segunda constatação da presente pesquisa, sobre a qual discutimos um pouco mais a adiante.

Ainda sobre a coluna dos itinerários formativos, foram introduzidas as eletivas em três áreas do conhecimento. As eletivas são unidades curriculares adotadas nas escolas de tempo integral desde antes do novo ensino médio. Apesar de não constarem anteriormente na matriz curricular das escolas do campo, com a proposta da SEDUC em ampliar as eletivas para toda a rede de escolas de sua rede, a coordenação das escolas do campo viu nessa iniciativa a oportunidade de aderir a elas, como forma de compensar a perda de carga horária da formação geral básica. O que entendemos melhor ao analisar a coluna do quadro que constam as informações da formação geral básica.

Na coluna referente à formação geral básica constata-se que os componentes curriculares foram mantidos pela SEDUC, não havendo, portanto, uma organização do ensino por área do conhecimento, como sugere a BNCC. Isso não ocorreu só com as escolas do campo, pois, a secretaria de educação optou por mantê-los em toda a rede de escolas. Porém, as disciplinas de língua portuguesa, biologia, geografia e química, tiveram a sua carga horária reduzida em uma hora aula cada uma delas.

A alternativa encontrada pelas escolas do campo, conforme já mencionado, foi aderir as eletivas como compensação da perda de carga horária de português, biologia, química e geografia.

As escolas do campo conseguiram garantir em sua matriz curricular três eletivas, uma em cada área do conhecimento. Exatamente nas áreas das quais os componentes que perderam carga horária pertencem, como forma de compensar esta perda. A área de linguagens e suas tecnologias, de acordo com a compreensão da coordenação das escolas do campo, não foi contemplada com eletivas, uma vez que a redução de uma hora aula da língua portuguesa foi compensada com uma hora de redação e outra de espanhol.

No entanto, mesmo aderindo às eletivas, as escolas do campo não aceitaram adotar aquelas constantes do catálogo oficial existente para as escolas de tempo integral. As escolas do campo elaboraram suas próprias eletivas, de acordo com a estratégia que as levou a aderir-las. Ou seja, compensar os conteúdos que foram prejudicados com a redução da carga horária de algumas disciplinas. Daí o motivo de apenas as áreas de ciências humanas, ciências da natureza e matemática terem eletivas.

A proposição de novas eletivas pela coordenação das escolas do campo, para além do catálogo convencional das escolas de tempo integral, deram um novo caráter a essas unidades curriculares, quando na semana pedagógica de janeiro de 2022, foram pensados os ementários dessas eletivas.

No entanto, na prática, foi colocada uma dificuldade pela SEDUC dessas eletivas pensadas pelas escolas do campo funcionarem ainda em 2020, conforme ofício enviado às CREDEs, o qual também chegou às escolas, com o argumento de que a dificuldade seria de cadastrá-las no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE Escola) e de que essas eletivas precisariam passar por uma curadoria para, finalmente, compor o catálogo e, só então, no ano seguinte, seriam implementadas.

No entanto, conforme consta no registro de um dos relatórios da reunião da coordenação estadual das escolas, uma das escolas do campo conseguiu uma forma de inserir essas eletivas no SIGE. Após audiência do setor de educação do MST com a secretária estadual de educação, foi então resolvida esta situação. As escolas do campo passaram a implementar as eletivas conforme foram pensadas na semana pedagógica.

Passemos então a tecer algumas considerações sobre a segunda principal constatação anunciada no início desta seção. Ao contrário da primeira constatação, que evidenciou uma importante conquista das escolas do campo, em manter elementos essenciais de seu formato curricular por ocasião da implementação inicial do novo ensino médio, a segunda constatação tem a ver com os elementos do projeto formativo hegemônico que adentram as escolas do

campo. Estes elementos do projeto formativo hegemônico adentram as escolas do campo de diferentes formas e através de diferentes instrumentos.

Podemos citar entre os principais instrumentos e mecanismos: a própria BNCC e o DCRC do estado do Ceará, ambos baseados nas competências; os livros didáticos que já encontram-se adaptados também as competências; a formação continuada de gestores e docentes, realizada pelo sistema oficial de ensino em parceria com os institutos da iniciativa privada; a lógica da educação para resultados adotada pela SEDUC, que tem como principal foco o desempenho nas avaliações externas; dentre outros instrumentos e mecanismos utilizados pela pedagogia do capital nos termos colocados por Neves (2012).

Embora não tenhamos a pretensão de esgotar a análise dos sentidos e riscos desses mecanismos da pedagogia do capital nas escolas do campo buscamos apontar, por meio de algumas evidências, algumas situações em que esses elementos e mecanismos têm sido introduzidos na organização do trabalho pedagógico das escolas do campo. Para isto, nos baseamos na análise de documentos produzidos pelas escolas do campo em seu planejamento para o ano de 2022, especialmente na reorganização do ementário dos componentes curriculares.

As orientações constantes do DCRC do estado do Ceará, se não compreendidas adequadamente para fazer frente a elas, podem levar à desvirtuação do projeto formativo da escola do campo. Uma vez que essas orientações podem ser replicadas no cotidiano das escolas do campo, mesmo que de forma inconsciente pelos profissionais destas escolas.

Tal afirmação, baseia-se no resultado da análise do DCRC do estado do Ceará, elaborado pela SEDUC e aprovado pelo conselho de educação, à luz dos fundamentos discutidos neste trabalho, numa comparação com os principais elementos constituintes do projeto formativo das escolas do campo.

Os fundamentos que nos referenciam nesta análise situam a educação numa relação de luta de classes, por meio dos quais é possível compreendermos a importância da educação para a manutenção da sociedade capitalista, utilizando-se de uma pedagogia hegemônica, ou para a superação desta sociedade com uma pedagogia contra hegemônica.

A principal expressão do projeto educativo do novo ensino médio, como descrevemos anteriormente, é a denominada pedagogia das competências, expressa na atual BNCC. Logo, se o DCRC do estado do Ceará é a adequação local à BNCC, e se nele constam as

competências, este também se baseia na pedagogia do capital. No próprio DCRC do estado do Ceará, consta o seguinte:

Na composição de sua estrutura, a perspectiva de organizar a matriz curricular por área de conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) foi uma decisão que **evidencia as competências trazidas pela BNCC** para cada área. **Partindo disso, objetos de conhecimento e objetos específicos foram elencados por competência** e por componente curricular. O objetivo dessas matrizes é, por conseguinte, semelhante ao que foi construído no Ensino. (CEARÁ, 2021, p.17, grifo nosso).

Conforme explicitado no próprio DCRC, a sua estrutura está organizada por área do conhecimento, conforme a organização das áreas atuais definidas pela legislação em vigor, elencando para cada competência o que o referido documento chama de objetos de conhecimento e objetos específicos. Portanto, embora este documento alegue que leva em conta o “legado dos currículos anteriores da rede pública estadual” (CEARÁ, 2021, p.06), o DCRC foi elaborado atendendo às premissas das DCNs e da BNCC. Logo, a organização curricular prioriza as competências e habilidades, descritas nos seguintes termos:

Competências: **mobilização** de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. [...] Habilidades: **conhecimentos em ação**, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados[...] (CEARÁ, 2021, p.25, grifos nosso).

As competências e as habilidades, nestes termos, estão focadas no pragmatismo. Ou seja, enquanto as competências **mobilizam** para algo, as habilidades são **conhecimentos em ação**. Como temos discutido neste trabalho, o conhecimento é relativizado, priorizando o fazer em detrimento da apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Esta perspectiva de educação tem seus fundamentos na teoria educacional que, por sua vez, têm um viés ideológico de concepção de mundo e de interesses de classes, neste caso da sociedade capitalista.

Saviani (2008), ao discutir sobre as teorias pedagógicas, destaca a pedagogia escolanovista como sendo uma das expressões da educação hegemônica. Portanto, uma pedagogia que defende os interesses do capital na atualidade, apesar de não constituir uma expressão educativa tão recente.

Esta teoria pedagógica, surgiu questionando a pedagogia tradicional, fazendo sobre ela um conjunto de críticas, principalmente por defender uma educação livresca e apartada da vida. Daí se colocando como uma nova perspectiva educacional. Porém, apesar de fazer críticas a educação tradicional, essa teoria pedagógica da escola nova não constitui um rompimento com a educação hegemônica.

De acordo com as contribuições de Saviani (2008), quanto de outros autores, como Duarte (2010) e Ramos (2006), nos levam a afirmar que a denominada pedagogia das competências, adotadas pela BNCC e replicadas pelo DCRC do estado do Ceará, se enquadra na perspectiva da teoria pedagógica escolanovista.

Duarte (2010), aponta quatro princípios valorativos da teoria escolanovista. Um desses princípios é que o estudante aprende mais sozinho do que com o auxílio do professor; o segundo é que o método de se aprender é mais importante do que ensinar, transmitir o conhecimento; o terceiro é que as atividades pedagógicas devem estar direcionadas às necessidades e interesses espontâneos do estudante; o quarto princípio é que deve-se educar para que o estudante adapte-se às exigências da dinâmica da sociedade.

Com tais princípios ocorre, respectivamente: a desvalorização do ato de ensinar; na compreensão de que o processo é mais importante do que o produto; a perda do papel da escola como instituição que deve definir um percurso formativo para o estudante; e que a escola deve adaptar os estudantes para a sociedade capitalista, de acordo com sua dinâmica, naturalizando o modo social vigente.

Dito isto e estabelecendo algumas relações das competências com os princípios valorativos apontados por Duarte, identificamos, portanto, problemas que as tais competências trazem ao projeto formativo das escolas do campo, desvirtuando-o. Pois, conforme descrevemos no capítulo anterior, o projeto educativo das escolas do campo se situa numa perspectiva de educação transformadora.

As ciladas que estes documentos oficiais oferecem ao projeto educativo das escolas do campo, nem sempre estão explícitas. Muitas vezes estão camufladas por meio da utilização de argumentos e termos que, a princípio, parecem inovadores e progressistas. No entanto, embora esses termos se assemelhem aos utilizados pela educação transformadora, apresentam sentidos opostos ou antagônicos.

Ao examinarmos a BNCC e o DCRC, encontramos argumentos e termos a princípio interessantes e convincentes, porém, irrealizáveis. O máximo que pode acontecer é a redução

de seus significados. Termos como formação integral do estudante; visão crítica, equidade... são constantemente utilizados nesses documentos. No entanto, esses termos precisam ser problematizados!

Considerando os limites deste trabalho, não discutiremos todos estes termos, mas tomaremos como exemplo um desses termos bastante utilizado nos documentos oficiais: a expressão de “uma educação integral do estudante”, algo irrealizável por meio da “pedagogia” das competências, se levarmos em conta o verdadeiro sentido de uma formação integral.

O que é conhecimento na lógica da pedagogia das competências? Quais são as atitudes e esses valores que se quer mobilizar, com as competências? Retomando o que já tratamos em outras partes deste trabalho, a visão de conhecimento da pedagogia hegemônica é o da sociedade do conhecimento, ou seja, o conhecimento está disponível nas redes, podendo ser buscado pelo estudante, bastando ele adquirir as competências para tal.

As atitudes e os valores, são da meritocracia, da criatividade e da resiliência diante das contradições do próprio capitalismo, fazendo com as pessoas acreditem que o problema não está na sociedade, mas no indivíduo que não se torna capaz. Logo, anula-se a possibilidade de derrubar o sistema atual e construir uma outra sociedade. É a conformação dos indivíduos perante a sociedade capitalista. “Neste caminho, o indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo”. (FREITAS, 2018, p. 23)

Na perspectiva da escola do campo, o termo integral também quer dizer que trabalhamos as várias dimensões humanas, porém em outra perspectiva e para outros propósitos. Ao contrário das competências, não desvalorizamos os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade; as atitudes e os valores que trabalhamos são outros, exatamente aqueles que vão em outra direção da que o capitalismo tem apontado, baseados nas relações individualistas, consumistas e de concorrência, em detrimento da solidariedade e cooperação entre as pessoas.

Os conhecimentos devem servir para compreendermos os diferentes fenômenos da natureza, do ser humano, da sociedade, com a finalidade de compreendermos a nós mesmos, a natureza e a sociedade, logo, vislumbrando a transformação, desenvolvendo atitudes e valores, como a indignação contra as injustiças, a utopia por uma nova sociedade, a organização coletiva e a luta para que esta transformação seja possível, superando a sociedade capitalista por uma sociedade socialista.

Logo, por meio da “pedagogia” das competências a educação é unilateral, no sentido discutido por Marx. No entanto, isso não significa dizer que esta educação é apenas instrução, como muitos pensam. A pedagogia das competências realmente vai para além da instrução, pois conforme seu próprio significado, “mobiliza conhecimentos, atitudes e valores”. Portanto, desenvolve no ser humano muito mais do que apenas a dimensão cognitiva. Prepara-se as pessoas para a sociedade, neste caso conformando-as para a sociedade capitalista. É a formação demandada pelo mercado que “ao mesmo tempo, o trabalho passa a exigir do sujeito mais do que conhecimentos, mobilizando também aspectos da sua própria subjetividade”. (RAMOS, 2012, p. 57).

A formação da pedagogia das competências para além do cognitivo, fica mais evidente ainda quando identificamos nestes documentos oficiais as tais competências socioemocionais. No DCRC, por exemplo, faz-se uma aproximação e relação entre as competências gerais da BNCC e as competências socioemocionais.

Imagem 01- Demonstração do DCRC sobre a relação entre competências gerais da BNCC e competências socioemocionais

Quadro 1 - Relação estabelecida entre as Competências Gerais da BNCC e as Competências Socioemocionais

Competências Gerais da BNCC	Competências Socioemocionais	Competências Gerais da BNCC	Competências Socioemocionais
Conhecimento	Curiosidade para Aprender, Respeito e Responsabilidade	Trabalho e projeto de vida	Determinação, Organização, Foco, Persistência, Responsabilidade e Assertividade
Pensamento científico, crítico e criativo	Curiosidade para Aprender e Imaginação Criativa	Argumentação	Empatia, Respeito, Assertividade, Responsabilidade e Autoconfiança

Fonte: Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC (CEARÁ, 2021, p. 27)

Dito isso, reforçamos a nossa constatação, de que se não compreendermos criticamente o que está nos documentos oficiais, entendendo os verdadeiros sentidos, inclusive dos termos, passamos a reproduzi-los em nossos discursos, mas, principalmente na prática do cotidiano das escolas.

Fizemos até aqui um breve exercício de problematizar apenas uma das expressões utilizadas pelos documentos oficiais e que são sedutoras aos que defendem uma educação diferente. Porém, como já afirmado, existem muitas outras expressões que um exame mais aprofundado e fundamentado nos permite identificar outras situações nesse mesmo sentido.

Por meio da análise dos ementários dos componentes curriculares das escolas do campo, (re)discutidos e (re)elaborados por ocasião da última semana pedagógica dessas escolas, identificamos a adoção do termo competências nos diferentes componentes curriculares, inclusive nos componentes integradores, que a rigor, por serem tão específicos das escolas do campo, não foram pensados a partir da lógica de competências.

O problema não consiste na mera utilização de um termo. A adoção das competências no planejamento das escolas do campo, tem implicações no sentido teórico e prático. Quanto ao aspecto teórico, acreditamos já ter apresentado elementos suficientes para uma compreensão da incompatibilidade entre o projeto formativo da escola do campo e a adoção de competências.

Quanto ao sentido prático, caso não aprofundemos a compreensão dos sentidos do que está posto nos documentos oficiais e nos tornemos vigilantes quanto aos diferentes mecanismos do projeto educativo do capital que adentram à escola, é inevitável que ocorra a desvirtuação do projeto formativo das escolas do campo. Uma vez que os ementários da escola estão adotando as competências, portanto, em acordo com o DCRC; adotamos os livros didáticos disponíveis na escola; seguimos as orientações resultantes da formação dos institutos da iniciativa privada; elegemos como foco os resultados; tudo isso passa a ser a combinação perfeita para a efetivação da pedagogia das competências na escola do campo.

Portanto, a movimentação da coordenação das escolas do campo sob a orientação do setor de educação do MST, para a definição de uma contraproposta à arquitetura curricular das escolas do campo, precisa ser ampliada para além da discussão da forma, adentrando no conteúdo do novo ensino médio, compreendendo-o em sua essência e combatendo a sua materialidade no cotidiano da escola do campo. Daí a importância, dentre outras coisas, da intensificação da formação continuada de educadores, mas também dos diferentes segmentos da comunidade escolar das escolas do campo.

Afinal, como já dito em outras partes deste trabalho, cabe aos diferentes sujeitos dessas escolas (profissionais da educação, educandos e seus familiares e comunidade em geral), de forma consciente e organizada, a empreitada contra hegemônica de um projeto educativo em favor da classe trabalhadora.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SEM AINDA CONCLUIR

O presente estudo, conforme anunciado na parte da introdução, objetivou compreender as distinções dos projetos educativos entre as escolas de ensino médio do campo do estado do Ceará e o novo ensino médio, tendo como base a fase inicial de implementação do novo ensino médio nas referidas escolas.

Esta pesquisa teve, portanto, o desafio de fazer apontamentos dos principais elementos que constituem cada uma das distintas propostas educativas (novo ensino médio e escolas do campo), para finalmente confrontá-las e evidenciar questões antagônicas existentes entre as propostas educativas em questão.

Para isso nos referenciamos teórico-metodologicamente no materialismo histórico dialético, como o método capaz de nos oferecer categorias essenciais para uma compreensão dos distintos projetos formativos que se encontram de forma antagônica no cotidiano das escolas do campo do estado do Ceará.

A estrutura deste trabalho buscou realizar um percurso da pesquisa de forma a responder os objetivos deste trabalho.

No que diz respeito ao que consideramos como sendo uma totalidade do tema aqui investigado, buscamos situar a relação do capitalismo contemporâneo com a educação, especialmente para fins desta pesquisa, no nível médio de ensino. Demonstramos que o capital tem atuado em diferentes frentes para continuar seu projeto de dominação por meio da educação, com a denominada pedagogia do capital e tendo como principais atores o empresariado. O novo ensino médio tem sido, portanto, o desdobramento de um conjunto de iniciativas da classe dominante de nosso país, há tempos pleiteadas e recentemente aprovada pelo Estado brasileiro.

De outro lado situamos a educação do campo e neste caso as escolas do campo, como projeto alternativo de educação, visando a construção de uma outra sociedade. Portanto, expressões concretas constituídas de contradições que são resultantes da luta de classes existente na sociedade.

Nesta realidade há a hegemonia da classe dominante, mas também há possibilidades de uma contra hegemonia, a depender de vários fatores. Entre esses fatores está a capacidade

dos trabalhadores em compreenderem as múltiplas determinações da realidade e em suas contradições, buscar superá-las.

Como uma das expressões da disputa da luta de classes no âmbito educacional, a educação do campo tem se constituído uma experiência expressiva, desde a realidade do campo brasileiro, protagonizadas por diferentes sujeitos que constituem a diversidade das populações deste meio. São várias as experiências que podemos considerar contra hegemônicas, uma vez que são desenvolvidas na contramão do projeto capitalista para a educação.

Embora tenhamos neste trabalho evidenciado o projeto hegemônico da educação, buscamos também apresentar uma outra perspectiva de projeto de educação e de sociedade. Nessa perspectiva perseguimos um percurso deste estudo, em um capítulo, situando a atuação do capitalismo na educação como forma de manter sua hegemonia, priorizando o nível médio de ensino e explicitando o seu projeto formativo no atual novo ensino médio, com a denominada “pedagogia” das competências.

Dedicamos o segundo capítulo deste trabalho para apresentarmos a educação do campo, com ênfase nas escolas do campo do estado do Ceará, como uma educação contra hegemônica, também evidenciando o seu projeto formativo, caracterizado pela educação omnilateral e as matrizes formativas, como contraponto ao projeto formativo que tem como principal orientação a “pedagogia” das competências.

Concluimos este trabalho, em seu último capítulo, dissertando sobre como as distinções de projetos formativos entre o novo ensino médio e as escolas do campo estão em disputa na configuração atual da organização curricular das escolas do campo, resultante da fase inicial de implementação do novo ensino médio nas referidas escolas.

Chegamos à conclusão de que houve um protagonismo das escolas do campo quanto a apresentação de uma contraproposta da implementação do novo ensino médio junto à SEDUC, mantendo elementos do desenho originalmente pensado para essas escolas. No entanto, percebe-se também a adesão dessas escolas quanto a alguns elementos do projeto formativo do novo ensino médio, a exemplo das tais competências.

Com isso, corre-se sérios riscos de as escolas do campo reproduzirem, se não houver o devido cuidado, a “pedagogia” das competências, trazida para a escola pela BNCC

Daí a necessidade do estudo constante por parte dos diferentes sujeitos das escolas do campo, para compreenderem os fundamentos do projeto formativo do capital, expresso, neste

caso específico, pela proposta do novo ensino médio, percebendo como este projeto se materializa no cotidiano da escola, para não reproduzi-lo. E assim, em vez de formar pessoas para a manutenção da sociedade capitalista, formar sujeitos históricos para uma nova sociedade, o projeto histórico da classe trabalhadora, que é o socialismo.

Como também demonstrado neste trabalho, não é apenas por meio da educação que vamos construir uma nova sociedade, mas como bem disse Paulo Freire, tampouco é possível mudar a sociedade sem a educação.

Portanto, a educação tem sido utilizada pela classe dominante a favor da manutenção da sociedade atual, o que tem se constituído na pedagogia hegemônica. Numa outra direção, é possível construir uma outra sociedade, tendo também a educação como um dos fatores fundamentais para tal fim, a qual, a partir de Gramsci, podemos compreender como pedagogia contra hegemônica.

Por outro lado, as escolas do campo se situam numa outra perspectiva, com um projeto formativo baseado numa tradição pedagógica em que por meio da formação humana, com uma educação omnilateral, é possível formar seres humanos críticos à sociedade vigente e construtores de uma nova sociedade.

Esta disputa não é tão simples, daí a necessidade da classe trabalhadora se apropriar dos fundamentos necessários, analisar a realidade, perceber as contradições e buscar as suas superações através da luta.

Este trabalho se situa neste desafio, ao tratar de uma realidade específica que são as escolas de nível médio do campo do estado do Ceará, situadas na luta de classes de uma forma ampla, mas que a partir de uma realidade específica pode-se contribuir para o projeto societário mais amplo.

Das constatações da pesquisa, merece destaque o significado das escolas do campo para a educação do campo e a educação transformadora como um todo, que a partir dos limites apresentados, têm, mesmo como escolas estatais, representado uma experiência relevante na perspectiva da educação transformadora.

Os limites apontados, no entanto, não devem ser vistos como impossibilidade de avançar e continuar a luta pela transformação da educação e conseqüentemente da sociedade. Pelo contrário, precisamos ver os limites como contradições que precisam ser superadas. O que não acontecerá apenas nos limites dos muros da escola, como bem destacou Roseli

Caldart (2000), que na concepção de educação do MST, com a formulação da pedagogia do movimento, escola é mais do que escola.

Esperamos que este trabalho contribua nesta perspectiva, constituindo mais uma análise do processo que deve se somar a outras análises, bem como ofereça elementos para posterior aprofundamento e até mesmo superação de lacunas existentes. E com isso possamos identificar outros elementos, no intuito de qualificarmos a análise do objeto de estudo aqui investigado, em suas contradições e possíveis superações.

Como tem sido no decorrer na história do capitalismo a disputa de classes acontece nos diferentes setores da sociedade. Não é diferente na educação, inclusive na escolar. Há iniciativas da classe dominante em construir consenso em torno de seu projeto societário, especificamente neste caso com o novo ensino médio. Felizmente, a classe trabalhadora constitui um outro polo desta luta, resistindo e combatendo a ofensiva do capital. neste caso também na educação, por meio de experiências e conquistas como é caso das escolas do campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo, Cortez, 2003.

BARBALHO, A. Os modernos e os tradicionais: cultura política no Ceará contemporâneo. **Revista Estudos de Sociologia**, Araraquara/SP, v. 12, n. 22, p. 27-42, 2007. Disponível em: <http://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/3983>. Acesso em: 20 fevereiro de 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942a**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Brasília: Câmara dos Deputados, [1942]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 06 de março de 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, [1961]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Dispõe sobre a fixação de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Câmara dos Deputados. Coleção de Leis do Brasil - 1971, Página 59 Vol. 5. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 de dezembro de 2021.

BRASIL. **Parecer nº 33 de 07 de novembro de 2000**. Novo prazo final para o período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: Conselho nacional de Educação [2000]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB33_2000.pdf. Acesso em: 20 de dezembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Câmara dos deputados. Coleção de Leis do Brasil - 1982, Página 75 Vol. 7. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 de março de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 14 de março de 2022.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, [1997^a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em 22 de janeiro de 2022.

BRASIL. Parecer CEB nº 15, de 01 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação [1998]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>> . Acesso em 18 de janeiro de 2022.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação [1998]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em 12 de novembro de 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação [2002]. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 12 de novembro de 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2004]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 16 de novembro de 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em 22 de novembro de 2021.

BRASIL. Medida provisória de nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados [2016]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em 02 de outubro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 02 de outubro de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 22 nov. 2018b, seção 1, pp. 21-24.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2018c, seção 1, pp. 120-122.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é Base – Ensino Médio**. Brasília, 2018^a, Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 06 de janeiro de 2022.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio**. Fortaleza, CE: SEDUC, setembro de 2021.

CEARÁ. **Resolução n. 497, de 21 de dezembro de 2021**. Estabelece normas complementares e orientações para implementação do Currículo do Ensino Médio, no âmbito do Sistema de Ensino do estado do Ceará, e dá outras providências. Fortaleza, CE: Conselho Estadual de Educação, 2022.

CEARÁ. **Diretrizes para o ano letivo de 2022**. Fortaleza, CE: SEDUC, 2022.

CIAVATTA, M. Os percursos de formação integrada entre a educação geral e a formação profissional. In.: **Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária** - Textos de Estudo. São Paulo: MST, 2006 (Boletim de Educação n. 11).

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: **Caderno de Educação do Campo nº 07**. Por uma educação do campo: Campo – Políticas Públicas – Educação. SANTOS, Clarisse Aparecida dos (org.), INCRA/MDA, 2008

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. educ. saúde**. 2009, vol.7, n.1, pp.35-64. ISSN 1981-7746.

CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo. In: **Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo**: ensaios sobre complexos de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, R. S. et al. **Inventário da Realidade**: guia metodológico para uso nas escolas do campo. Veranópolis: Instituto de Educação Josué de Castro, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B19zVxnRAF8XdENLSXZzOWtzVFE/view>. Acesso em: 20 de março de 2022.

DANTAS, L. M. ANDRIOLA, W. B. Avaliação e política educacional cearense: o que as fontes governamentais revelam. **Educação & Linguagem** · ISSN: 2359-277X · ano 5 · nº 2 · dez. p. 40-59. 2018.

DUARTE, N. **O debate contemporâneo as teorias pedagógicas**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA. **Projeto Político Pedagógico**. Itapipoca, CE: 2012.

FREIRE, A. M. S. SILVA, A. F Políticas de accountability na educação cearense (2007-2019). **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01-25, 2021.

FREITAS, L. C. Educação básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio. In.: **MST. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA**: texto para o debate – lutar, construir reforma agrária. São Paulo: MST, 2014 (Boletim de Educação n. 12).

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018

FRIGOTTO, G., CIAVATIA, M. e RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. CONCEIÇÃO, M. São Paulo: CUT, 2005.

FRIGOTTO, G. O ensino médio público universalizado e de qualidade não interessa política e economicamente à burguesia brasileira. In.: MST. **Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária** - Textos de Estudo. São Paulo: MST, 2006 (Boletim de Educação n. 11).

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Educação no meio rural**: diferenciais entre o rural e o urbano - Texto para discussão. IPEA: Brasília, março de 2021

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos: 23) 28ª. ed. de 1981.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. trad. Mana Luiza M. de Carvalho e Silva, Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, R. MOTTA, V. C. Políticas Educacionais Liberais e Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, R., et al. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LEHER, R. Organização, estratégia política e o plano nacional de educação. In.: **MST. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA**: texto para o debate – lutar, construir reforma agrária. São Paulo: MST, 2014 (Boletim de Educação n. 12).

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. **Políticas Educativas a aplicação na prática**. Petrópolis: vozes, 2016.

MARTINS, A. S. NEVES, L. M. V. Pedagogia do Capital In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, R., et al. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo, Boitempo, 2007.

MST. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **A institucionalização das escolas do campo do Ceará**. Fortaleza, MST: 2021. (Caderno de trabalho de base do setor de educação do MST-CE nº 06).

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução crítica. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de marx**. 1ª ed. São Paulo, editora expressão popular, 2011.

NOBRE, M. C. Q. **Modernização do atraso**: a hegemonia burguesa do CIC e as alianças eleitorais da “Era Tasso”. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2008.

OLIVEIRA, G. S. **O programa de formação continuada para gestores escolares da CEFEB e seus efeitos na gestão das escolas municipais do Estado do Ceará**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2018.

PAULANI, L. M. Uma ponte para o abismo. In.: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 06 de fevereiro de 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In.: MST. **Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária – Textos de Estudo**. São Paulo: MST, 2006 (Boletim de Educação n. 11).

RIBEIRO, E. C. S. Et al. A educação profissional no ceará sob a crítica marxista: história, política e especificidades. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.2, p.1017-1039 abr./jun. 2020 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 24 de maio de 2022.

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

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, P. R. S. **Trabalho e educação do campo: o MST e as escolas de ensino médio das áreas de reforma agrária do Ceará**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Ceará (UFC), 2016.

SINGER, A. Cutucando onças com varas curtas: o ensaio desenvolvimentista no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014). **Novos Estudos Cebrap**, v. 102, p. 43-71, jul. 2015

SOUZA, J. **A radiografia do Golpe: entenda como e por que você foi enganado**. Rio de Janeiro: Editora Leya, 2016

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M.; QUEIROZ, P. A. S.. Financiamento e expansão do ensino médio: o caso da diversificação da oferta no Ceará. Eccos - **Revista Científica**, São Paulo, n. 58, p. 1-23, e20852, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.20852>. Acesso em 20 de maio de 2022.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L.; ESCOBAR, M. O. **Cadernos didáticos sobre educação do campo**. Universidade Federal da Bahia. Salvador: Editora UFBA, 2012.

ANEXOS

ANEXO I – Instrumental da atualização dos ementários dos componentes curriculares das escolas do campo do Ceará - 2022

PLANO DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA

PLANO DA UNIDADE CURRICULAR:

Objetivos formativos da área:

Problematização:

Unidade curricular:			
Código da Eletiva:			
Área do Conhecimento:			
Ano/Semestre: 1º E 2º SEMESTRE.			
Eixos Estruturantes (para Itinerários Formativos):			
Objetivos de Ensino	Competências	Conteúdos	Situação para avaliação
	Habilidades		
REFEÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:			

Fonte: Caderno de textos da XIII Semana Pedagógica das Escolas do Campo do Estado do Ceará (MST, 2022, p.69).

Anexo II – Relação das escolas do campo de nível médio do estado do Ceará



COORDENAÇÃO DA DIVERSIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL/EDUCAÇÃO DO CAMPO

QUANTIDADE DE PROFESSORES EM REGÊNCIA POR ESCOLA / ESCOLAS DO CAMPO LOCALIZADAS EM ÁREAS DE ASSENTAMENTO DA REFORMA AGRÁRIA

CREDE	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA	PROFESSORES	
			EFETIVOS	TEMPORÁRIOS
2	ITAPIPOCA	EEM MARIA NAZARÉ DE SOUSA	2	36
3	ITAREMA	EEM FRANCISCO ARAÚJO BARROS	0	13
6	SANTANA DO ACARAÚ	EEM JOSÉ FIDELIS DE MOURA	0	11
7	CANINDÉ	EEM FILHA DA LUTA PATATIVA DO ASSARÉ	0	22
8	OCARA	EEM FRANCISCA PINTO DOS SANTOS	0	15
11	JAGUARETAMA	EEM PE. JOSÉ AUGUSTO RÉGIS ALVES	0	11
12	MADALENA	EEM JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA	2	9
12	QUIXERAMOBIM	EEM DO CAMPO IRMÃ TEREZA CRISTINA	2	10
13	MONSENHOR TABOSA	EEM FLORESTAN FERNANDES	1	15
14	MOMBAÇA	EEM PAULO FREIRE	0	15
TOTAL DE PROFESSORES			7	157
TOTAL GERAL			164	

Fonte: Sige/Maio de 2022

Anexo III – Dados da matrícula das escolas do campo – 2011 a 2022



Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional
Educação do Campo

MATRÍCULA ESCOLAS DO CAMPO DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL, EM ÁREAS DE ASSENTAMENTO, POR CREDE, MUNICÍPIO E ANO

CREDE	MUNICÍPIO	ESCOLAS	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
02	ITAPIPOCA	EEM Maria Nazaré de Sousa	622	570	400	413	351	325	296	505	504	532	556	528
03	ITAREMA	EEM Francisco Araújo Barros	398	380	425	402	287	262	214	297	228	178	179	189
06	SANTANA DO ACARAÚ	EEM José Fideles de Moura*						90	144	158	114	111	120	122
07	CANINDÉ	EEM Filha da Luta Patativa do Assaré*						361	307	375	326	307	334	342
08	OCARA	EEM Francisca Pinto dos Santos**							274	331	277	256	227	166
11	JAGUARETAMA	EEM Pe. José Augusto Régis Alves	130	147	133	167	140	123	123	99	87	97	110	110
12	MADALENA	EEM João dos Santos de Oliveira	181	173	174	202	173	171	129	159	123	128	125	109
12	QUIXERAMOBIM	EEM Do Campo Irmã Tereza Cristina***										116	132	106
13	MONSENHOR TABOSA	EEM Florestan Fernandes	155	133	123	115	104	147	175	150	178	179	141	135
13	IPUEIRAS	EFA Padre Eliésio dos Santos									42	81	79	55
14	MOMBAÇA	EEM Paulo Freire								101	146	188	143	158
MATRÍCULA TOTAL			1.486	1.403	1.255	1.299	1.055	1.479	1.662	2.074	2.025	2.173	2.146	2.020

* Escolas em funcionamento a partir de 2016

** Escola em funcionamento a partir de 2017

*** Escola em funcionamento a partir de 2020

Fonte: SIGE Escola – Abril/2022