

"CONTRARREFORMAS" EDUCACIONAIS E O CURRÍCULO INTEGRADO COMO RESISTÊNCIA

Educational "Counter-Reforms", and The Integrated Curriculum as resistance

SILVA, Rose Márcia da Silva¹

MACHADO, Ilma Ferreira²

ANDRIONI, Ivonei³

RESUMO

O presente trabalho é parte de uma pesquisa em andamento e tem como objetivo apreender as disputas e contradições que permeiam as atuais reformas político-educacionais e suas implicações para o desenvolvimento do currículo integrado no Ensino Médio, bem como para a luta de educadores socialistas, movimentos sociais e classe trabalhadora por uma educação omnilateral, politécnica e unitária. O estudo é realizado na perspectiva metodológica histórico-crítica e utiliza-se das técnicas de pesquisa documental e entrevista com questões semiestruturadas, realizadas com educadores e estudantes de uma escola do campo. O aporte teórico para este estudo foi buscado em Frigoto (2006; 2017), Ferreti e Silva (2017), Caldart (2015), Marx e Engels (2004), Ramos (2012; 2017), Sacristán (2000), entre outros. Conclui-se que as atuais políticas editadas pelo governo federal, entre as quais, a Lei nº 13.415/2017, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a Emenda Constitucional nº 95/2016 e o Projeto de Lei do Senado nº 193/2016, são um retrocesso, uma afronta às conquistas dos movimentos sociais que se iniciaram com a Constituinte de 1987 e foram se solidificando a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, do Decreto 5.154/2004 e do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio/2007 e vão na contramão do projeto de educação de base unitária, politécnica e omnilateral, defendido pela Escola Estadual Florestan Fernandes, pelos trabalhadores, movimentos sociais e educadores socialistas.

Palavras-chave: Contrarreformas. Currículo Integrado. Resistência.

ABSTRACT

The present work is part of a research in construction and aims to apprehend the disputes and contradictions that permeate the current political-educational reforms and their implications for the development of the integrated curriculum in High School, as well as for in the fight of socialist educators, social movements and the working class by an omnilateral, polytechnical and unitary education. The study was carried out in the historical-critical methodologic perspective and utilized the techniques of documentary research and interview with semi-structured questions, conducted with educators and students of a school of the countryside.

¹ Mestre em Educação e Graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Doutoranda no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT), Campus Avançado de Sinop. Email: <rose.marcia@oi.com.br>.

² Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio de pós-doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora Adjunta da UNEMAT. E-mail: <ilma.ferreiramachado@gmail.com>.

³ Mestre em Educação pela UNEMAT, Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFMT, graduado em Estudos Sociais pelo Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). Professor da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso. Email: <ivoneiandrioni@yahoo.com.br>.

The theoretical contribution for this study was sought in Frigoto (2006; 2017), Ferreti and Silva (2017), Caldart (2015), Marx and Engels (2004), Ramos (2012;2017), Sacristán (2000), among others. It is concluded that the current public policies promulgated by the federal government, among them, the Law 13.415/2017, the new National Curricular Common Base (NCCB); the Constitutional Amendment 95/2016 and the Senate Law Project 193/2016, are a setback, an affront to the achievements of the social movements, which as begun with the Constituent Assembly of 1987 and were solidified by of the Federal Constitution of 1988, by the Law on the Guidelines and Bases of National Education of 1996, by the Decree 5.154/2004 and by the Basic Document of Professional Technical Education of High School Level Integrated to Secondary Education/2007 and go against the education project of unitary, polytechnical and omnilateral bases, defended by the Escola Estadual Florestan Fernandes, by workers, social movements and socialists educators.

Keywords: Counter-reforms. Educational Policies. High school. Integrated Curriculum. Resistance.

INTRODUÇÃO

Os desafios postos à educação, no atual contexto das políticas curriculares, remetem à necessidade de estudos sobre as possíveis mediações entre a prática escolar e os avanços teóricos produzidos no campo do currículo. Há que se considerar o cenário político e econômico brasileiro, em que se encontram ameaça das políticas curriculares implementadas nos últimos dez anos no Brasil, entre as quais destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica/2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/2012 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio/2012, que, mesmo divergindo em alguns aspectos, convergem na defesa da integração trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo central do currículo do Ensino Médio, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Trata-se de uma pesquisa em andamento, que tem como objetivo apreender as disputas e contradições que permeiam as atuais reformas político-educacionais e suas implicações para o desenvolvimento do currículo integrado no Ensino Médio, bem como para a luta de educadores socialistas, movimentos sociais e classe trabalhadora por uma educação omnilateral, politécnica e unitária.

O estudo é realizado na perspectiva metodológica histórico-crítica e se utiliza das técnicas de pesquisa documental - Lei nº 13.415/2017, nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Emenda Constitucional nº 95/2016 e o Projeto de Lei do Senado nº 193/2016 e de entrevista com questões semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas com educadores e estudantes de uma escola do campo, localizada em um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a fim de entender a repercussão destas políticas públicas no chão da escola.

Diante de ameaças, ataques e retrocessos impostos à educação pelas reformas que vêm se configurando e se impondo pelo modelo capitalista de controle social, cabe nos perguntar: na realidade atual, é possível a sobrevivência de um outro modelo, uma outra escola, um outro currículo, que atenda aos interesses das camadas populares? Neste contexto, cabe-nos pensar a escola como espaço de contradições,

de conformação ou de resistência, e, fundamentalmente, como estratégia de luta e de transformação para outra sociedade, como afirmam Moura; Lima Filho e Silva (2015).

As entrevistas nos permitem concluir que existe um projeto em curso, imposto pelo capital, mediado pelas atuais contrarreformas educacionais e, mais especificamente, curriculares, que vai na contramão do projeto protagonizado pela Escola Estadual Florestan Fernandes, do Assentamento Doze de Outubro, *lócus* de nossa pesquisa empírica. A proposta político-pedagógica e curricular construída pela comunidade escolar e seu entorno fundamenta-se nos princípios da escola unitária, politécnica e omnilateral de base marxista. Ou seja, objetiva uma formação única para todos, que desenvolva capacidade para produzir, governar e/ou controlar quem governa.

“CONTRARREFORMAS” EDUCACIONAIS: AMEAÇA AO CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO

Segundo Ferreira e Silva (2017, p. 288), o atual contexto sociopolítico brasileiro se sustenta no binômio economia de mercado e democracia, mostrando “sua face mais perversa e sua incompatibilidade, em um país que permanece submisso ao jogo do capital financeiro e, portanto, pratica a mais tradicional das políticas de exclusão da população majoritária na conquista dos direitos sociais”.

Nesse contexto, as “*contrarreformas*” educacionais, como a Reforma do Ensino Médio,⁴ o Projeto de Lei “Escola sem Partido”,⁵ a BNCC,⁶ dão sustentação à Emenda Constitucional nº 95/2016,⁷ que reduz o investimento público nas áreas de saúde, educação e assistência social por 20 anos, e fazem parte de um conjunto de Medidas Provisórias, Projetos de Leis e Emendas à Constituição, de cunho capitalista neoliberal, como as reformas trabalhista⁸ e da previdência.⁹ Para Ferreira e Silva (2017, p. 288), “se há algo para além do contexto socioeconômico-político que unifica tais reformas, podemos sintetizá-lo em um efeito comum: o da negação de direitos”.

Uma ameaça clara à proposta de travessia para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na perspectiva de formação politécnica, omnilateral e unitária é a atual Reforma Curricular do Ensino Médio, que tramitou e foi aprovada sem participação

⁴ A Medida Provisória (MP) nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017, altera as Leis nºs 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.

⁵ Projeto de Lei do Senado nº 193 de 2016 - Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. O projeto tramita no Congresso Nacional, em Câmaras Estaduais e Municipais sob críticas de educadores críticos progressistas.

⁶ BNCC - Documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Estabelece o ensino com base em competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.

⁷ Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Chamada de novo regime fiscal, limita as despesas primárias da União por 20 anos para pagar dívida pública, recaindo sobre os trabalhadores, os servidores e os serviços públicos, especialmente, em áreas essenciais à população brasileira como a Educação e Saúde.

⁸ Projeto de Lei da Câmara nº 38, de 2017, aprovada no Congresso Nacional e transformada em Lei nº 13.467- Lei de modernização trabalhista, altera a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei (nº 5.452), de 1º de maio de 1943, foi publicada na edição de 14.07.17 do Diário Oficial da União.

⁹ Proposta de Emenda à Constituição nº 287-A/2016, em tramitação no Congresso Nacional. Altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências.

de educadores e estudantes, mesmo com intensos protestos de estudantes, que ocuparam diversas escolas de ensino médio no Brasil. Essa Medida trata, entre outros pontos, sobre turno integral, ensino profissionalizante e enxugamento/corte de disciplinas, até então, obrigatórias, como Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes; defende metodologia de ensino por módulos temáticos, escolhidos a critério do aluno e segundo os interesses profissionais, ou seja, a serviço do mercado, e institui o “notório saber”, em que a formação é substituída pelo conhecimento tácito, num processo de desprofissionalização e precarização da profissão docente.

Tais “*contrarreformas*” acontecem em meio à atual crise ideológica, política, social e econômica brasileira, travam-se em um terreno de disputa por projetos societários, historicamente construídos, com concepções e expectativas pautadas em princípios político-filosóficos divergentes, defendendo, portanto, interesses distintos: governo, empresários, trabalhadores e educadores conservadores e progressistas.

Conforme afirmam Ferreti e Silva (2017), por um lado temos a justificativa governamental, atestada na Exposição de Motivos à MP nº 746/2016: o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga horária compreende 13 disciplinas, é considerada excessiva e tida como a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho acadêmico; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional, como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional”.

E por outro lado, a argumentação crítica de representantes de movimentos sociais, entidades acadêmicas e/ou político-organizativas, que alertam: para a falta de condições de vários municípios brasileiros em implementar o ensino em período integral; sobre a fragmentação do ensino médio em itinerários formativos específicos; sobre a necessidade de se considerar os pontos positivos e avanços na experiência de Ensino Médio Integrado, na articulação entre formação geral e formação profissional, “sem sonegar o direito à cultura, sem sonegar a arte, sem sonegar a sociologia, sem sonegar a formação ampla”; que a mudança curricular por si só não melhora a condição do ensino médio, desresponsabiliza o Estado quanto à infraestrutura e valorização dos profissionais da educação e; que a redução da formação básica comum à metade do currículo de disciplinas destrói a ideia de ensino médio como última etapa da educação básica (FERRETI; SILVA, 2017, p. 395-396).

Em andamento, para viabilizar a hegemonia da reforma, ainda temos a finalização do Documento da BNCC, que aguardava a aprovação da Lei de Reforma do Ensino Médio, e a reformulação do Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC traz significativas alterações ao seu texto original, que tentou ser uma construção coletiva e democrática que contemplasse lutas históricas pelos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, um currículo organizado por eixos integradores, perguntas temáticas, unidades de conhecimento, com procedimento de pesquisa, objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento. Retoma a era da pedagogia

das competências e habilidades da década de 90, cumprindo, segundo Ferreti e Silva (2017), as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Percebe-se que os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que anteriormente contemplavam a proposição de uma formação integral em seus princípios políticos, éticos e estéticos, se transformaram em listagem de competências gerais necessárias à formação para o mercado. Coerente com essa lógica, o MEC definiu que o ensino médio brasileiro será financiado por agências internacionais - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e Banco Mundial, conforme publicado no Diário Oficial da União (DOU), de 17.07.2017. Esse fato nos faz lembrar dos tão criticados Acordos MEC-Usaid do final dos anos de 1960. Soma-se a isso a permissão de oferta do Ensino Médio via Educação Aberta e a Distância (EaD), mediante convênios das secretarias de educação com empresas que oferecem cursos on-line.

O PNE, aprovado em junho de 2014 – no governo da Presidente Dilma Rousseff, também vem passando por retaliações. Por decreto, a 3ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), foi convocada a ser realizada com o tema “A Consolidação do Sistema Nacional de Educação – SNE e o Plano Nacional de Educação”, sob a supervisão e a orientação das atividades de articulação e coordenação da Secretaria Executiva do Ministério da Educação, e não mais do Fórum Nacional de Educação, como ocorria até então, excluindo-se a participação da sociedade civil organizada.

Diante do atual contra reformismo educacional brasileiro, torna-se premente o questionamento de Frigotto (2006) de “a que” e “a quem” essas reformas beneficiam? Quais condições de estudo e de trabalho possibilitam? Até que ponto a educação nesses moldes seria instrumento de superação da crise? Permitem a consciência crítica da juventude? Esse pacote antissocial precariza o trabalho docente, despolitiza o ensino e empobrece o currículo, assim, torna impossível a educação integral de qualidade defendida por educadores progressistas. É um retrocesso, um retorno à escola dualista, pois dificulta o acesso das classes trabalhadoras à educação básica e superior.

O Projeto de Lei do Senado nº 193/ 2016, que tenta impor o programa “Escola sem Partido”, ou “Lei da mordaza”, na Educação Brasileira, nada mais é do que uma ferramenta de controle, de opressão e de silenciamento do pensamento crítico. Segundo Algebaile (2017, p. 66), longe de ser um movimento, como se autodenomina, trata-se de “um organismo especializado, internamente centralizado e externamente vinculado, por sua instrumentalidade, a uma vertente político-partidária mais diversificada na sua composição” que, sob a defesa de atuarem no monitoramento da “doutrinação político-ideológica “nas escolas brasileiras, sob o viés da neutralidade, escondem na verdade a faceta de uma organização”, como afirma Ramos (2017a, p. 82), “totalmente comprometida com a classe dominante, pois impede que os interesses dos dominados sejam abordados na escola”. Para Frigotto (2017b, p. 17-18), o ideário do “Escola sem Partido” é uma “ameaça ao convívio social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores de liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade” e se afirma na “criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora”.

A sociedade de hoje é a sociedade de classes, a escola que temos é a escola pensada na e pela sociedade de classes, forjada pela burguesia e protagonizada pelo estado burguês. Diante disso, faz-se necessário destacar a importância do componente ideológico e contra hegemônico na luta política na atualidade, “o que reforça o papel estratégico a ser assumido pela educação política e pela educação escolar das massas trabalhadoras na contemporaneidade, quer para a conservação da ordem capitalista, quer para a sua transformação” (LIMA, 2006, p. 19).

Se por um lado o capitalismo fragmenta a classe trabalhadora nas unidades de produção para, assim, domesticá-la, por outro lado, “a luta de classes tem um potencial claro como força de transformação porque, quaisquer que sejam as motivações imediatas de qualquer conflito de classes, o terreno de luta está estrategicamente situado no coração da existência social” e traz consigo “a marca das classes subordinadas, sua atividade e sua resistência” (WOOD, 2011, p. 100).

A oposição ao capitalismo neoliberal atual tem crescido, segundo Wood (2011, p. 8), como força de resistência ao modelo de submissão, das mais básicas condições de vida e das exigências mais básicas de reprodução social, aos ditames do capital e à lei do mercado. É preciso ir além de abraçar os interstícios/brechas do capitalismo e sonhar com resistências locais e particulares, é preciso entender, desenvolver, enriquecer e refinar os instrumentos conceituais do capitalismo, ou seja, entendê-lo em unidade com a economia política, para assim aumentar os espaços de atuação.

Para Frigotto (2006, p. 242) “As concepções, os projetos e as políticas de educação escolar e de educação profissional em disputa hoje, no Brasil, ganham sentido como constituídos e constituintes da especificidade de projeto de sociedade em disputa pelo capital e pela classe trabalhadora”.

As contrarreformas impostas impedem: a travessia para uma escola única, politécnica e de formação omnilateral; currículo que integre formação para o trabalho e para governar; a superação da escola binária que historicamente hipoteca o futuro de alunos por estes serem filhos da classe trabalhadora, bem como aniquilam as conquistas assinaladas pela CF de 1988, a LDBN de 1996, o Documento Base de 2007 e o Decreto 5.154/2004.

O quadro de insegurança potencializa a necessidade de discussão a respeito da política educacional e curricular. O que torna esse momento desafiador, altamente educativo, pois a escola é terreno fértil das contradições, em que pensamentos entram em choque e, ao mesmo tempo que vivemos o marasmo e a perplexidade, ressurgem movimentos de resistência e a escola é encarada como local de luta.

O debate, o questionamento, desempenha papel importante, pois nos mantém vivos, nos mostra possibilidades de luta contra o controle do currículo, bem como, permite ver as diferenças em época de desrespeito, e divulga como a resistência vem se construindo e reconstruindo contra a regulação do currículo.

CURRÍCULO COMO CAMPO DE CONFORMAÇÃO OU DE RESISTÊNCIA

Segundo Ribeiro (2011), a organização escolar e do currículo estão relacionados ao contexto social num movimento permanente, ou seja, o modo do ser humano

produzir sua existência está em mudança constante, pressionando mudanças também nas ideias e instituições. Esse movimento contraditório comporta a possibilidade de resistência e de crítica, pois como afirma Arroyo (2011, p. 149) “As disputas estão postas no território dos currículos”, e a relação de dominação e silenciamento nas relações de ensino têm sido questionadas pelos coletivos docentes em diálogo com os alunos, de modo que

As tensões estão expostas mostrando o que se pretendia ocultar: a escola, lugar de seres humanos em convívios, logo de conflitos, lugar de sujeitos sociais, logo de conflitos sociais. [...] As tensões inocultáveis nas escolas mostram que essa visão ordeira, fraterna, nunca existiu. [...] O ocultamento tão prolongado está sendo quebrado (ARROYO, 2011, p. 152).

Para Sacristán (2000), precisamos questionar a quem ou quais grupos o currículo beneficia ou prejudica. Fazer tal pergunta é fundamental para compreender o currículo e como as resistências ao currículo são formadas. Pois,

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesse e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento [...] reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade [...] é o campo de operações de diferentes forças sociais, grupos profissionais, filosofias, perspectivas pretensamente científicas (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Giroux explorou amplamente a concepção de currículo como campo de conformação, mas também de contradição e de resistência. Para Silva (2013, p. 51), a análise de Giroux ataca a racionalidade burocrática, que reproduz as desigualdades e as injustiças sociais, e considera preponderante “o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento”, afirmando-se como lugar de oposição e resistência, rebelião e subversão.

Silva (2008) afirma que o currículo como forma de resistência, direciona para a emancipação,¹⁰ orientando toda a energia para uma educação para a contradição e para a resistência. Nesse sentido,

Compreender o currículo como portador, ao mesmo tempo, de uma razão que tem privilegiado a adaptação, mas que, contraditoriamente, anuncia a possibilidade de emancipação, permite tomar a escola como depositária das contradições que permeiam a sociedade. Possibilita localizar, nela, as relações entre indivíduo e sociedade como relações historicamente construídas e conceber, ainda, que as escolas não são simplesmente alvos das proposições externas, presentes, por exemplo, nas reformas educacionais (SILVA, 2008, p.32).

O simples acesso à escola, conforme afirma Mészáros (2008), não é suficiente para tirar da exclusão milhões de pessoas. É necessário que escola e sociedade estejam comprometidas com um projeto de educação emancipadora. O sistema

¹⁰ Para Marx (2010) a emancipação plena seria a união entre emancipação política e emancipação humana, a qual não separa o homem de sua força social na forma da força política. A emancipação política estaria relacionada à liberdade do indivíduo com relação ao Estado, “redução do homem a indivíduo egoísta, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, por outro, a cidadão, a pessoal moral (p.54). A emancipação política, definida por Marx como cidadania, “representa o modo político de se emancipar”, mas “não é a emancipação do homem real” (p.42). Já no nível de emancipação humana o homem individual, o “ente genérico” se torna livre em sua vida empírica, trabalho e relações sociais, reconhecendo e organizando suas forças como forças sociais. Quando o homem individual, na sua vida empírica (trabalho, relações), reconhece e organiza suas forças, soma forças sociais, torna-se coletivo.

educacional, os currículos e a docência são construções históricas, renovadas em permanente estado de dúvidas e indagações, que podem permitir outra construção que garanta o direito de todos a se reconhecerem enquanto possuidores de direitos ao conhecimento científico e tecnológico, dando centralidade ao trabalho e à formação intelectual, cultural e profissional.

O desejo da classe trabalhadora continua sendo o trabalho, como sinônimo de melhores condições de vida. A educação, nessa perspectiva, torna-se uma possibilidade de superação de etapas de seleção impostas pela sociedade capitalista. As condições não favorecem, ou mesmo dificultam à criança, ao adolescente/jovem das camadas populares sonhar com o ensino superior, substituindo-o pela necessidade, pelo sonho de subsistência e de trabalho. Para Arroyo (2014) é inaceitável pensar o currículo do Ensino Médio como preparatório para uma minoria, 15% dos jovens, chegarem ao Ensino Superior, numa engrenagem seletiva e segregadora de trabalho, conhecimento, poder, terra, espaço, justiça e renda ou como preparador de mão de obra para o mercado de trabalho. Mas também é inaceitável não dar chance de prosseguimento nos estudos, condená-los ao subtrabalho, ao trabalho degradante.

A proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPIEM), possibilitada pelo Decreto 5.154/2004,¹¹ conforme o Documento Base/2007,¹² tem como objetivo superar a histórica dualidade da educação escolar: formar para o trabalho ou para prosseguir nos estudos. Tal proposta tem sua origem na educação socialista, omnilateral, de formação integral do ser humano, que inclui e articula as dimensões física, mental, cultural, política e científico-tecnológica.

Para Marx e Engels (2004), torna-se uma questão de vida ou morte da classe trabalhadora, substituir o ser humano parcial/fragmentado pelo indivíduo completo e “não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores”, mas não há dúvida também que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores se opõem a esses fermentos de transformação e, “o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma” de organização que supere a sociedade do capital.

Para Silva (2017, p. 321), a luta pela Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e por currículo crítico e integrado “está posta como resistência ao capital”. Pois, segundo Ramos (2017b, p. 41) “a luta pelo EMI é a luta pelo direito a uma formação humana e plena, tendo o trabalho como princípio educativo em um currículo centrado nas dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência e a cultura”.

A proposta de currículo integrado, estruturada a partir dos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia, segundo Ramos (2012), é a que possibilita aos jovens da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento científico e prosseguimentos nos

¹¹ O Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/94 no que se refere à educação profissional de nível médio.

¹² O Documento Base/2007 traz um panorama da política de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, aborda as concepções, princípios e fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado.

estudos em nível superior, a formação/vivência cidadã, humanística e democrática, a preparação para a produção e para o trabalho coletivo e o respeito à cultura. Assim, o currículo integrado, configura-se como um valioso mecanismo de formação humana integral, e como um direito e uma conquista histórica, na qual não devemos aceitar retrocessos (BRASIL, 2013).

PRESSÁGIOS DE UMA NOVA ORDEM

Vivemos hoje, no Brasil, sob a égide do lema da Revolução de 1930 “Façamos a revolução antes que o povo a faça”. Revolução essa que Gramsci (2011) definiu como “revolução passiva”, pautada em modificações das relações sociais fundamentais, em que o equilíbrio de forças políticas e militares, pelo Estado, garantem o domínio de interesses de um grupo (dominante) sobre o outro (camadas populares).

Diante da nova ordem antidemocrática, antissocial, fascista e autoritária, que se instala entre a representação política brasileira e se estende a amplos setores da sociedade, por meio de uma mídia corrompida e pactuante dos golpes contra a classe trabalhadora, muitas ações e reações já têm sido percebidas em nossas escolas, como por exemplo, na Escola Estadual Florestan Fernandes, localizada no Assentamento “Doze de Outubro”, município de Cláudia/MT, a 600 quilômetros da capital Cuiabá. Nessa escola, está em construção um projeto de educação/escola que se contrapõe ao projeto imposto pelo capital. Identifica-se nesta escola uma maneira de transmitir aos jovens os valores cultivados pelo movimento, em conformidade com a Pedagogia do MST e com os princípios da Educação do Campo.

Em agosto de 2015, a Escola Estadual Florestan Fernandes foi acionada pelo Ministério Público, via Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), para tomar providências quanto ao método de ensino aplicado, marcado pela ideologia do MST. Contrastam os discursos ideológicos de projetos societários distintos, que carregam consigo de um lado as marcas da “Lei da mordaza”, “escola de um partido só” e de outro o pensamento da “Pedagogia da autonomia”, de Paulo Freire e “Pedagogia da Educação do Campo”.

A justificativa utilizada pela Secretaria da Estado de Educação para acionar o Ministério Público foi de que “o ensino é público e o sistema da SEDUC tem que ser obedecido. Assim sendo, as bandeiras de movimentos não voltados ao ensino têm que ser banidas. As escolas não podem ter viés ideológico” (Secretário Estadual de Educação de Mato Grosso, 2015).¹³ Tal discurso contraria a Constituição Federal/1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art. 1º); “O ensino será ministrado no princípio de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Art. 3º, Inciso 2); bem como no “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (Art. 3º, Inciso 3).

¹³ Reportagem veiculada no Portal de Notícias “RD News” em 23/08/2015, com a manchete “Seduc aciona MP e quer acabar com ensino ideológico em escolas do MST”. Disponível em <<http://www.rdnews.com.br/executivo/seduc-aciona-mp-e-quer-acabar-com-ensino-ideologico-em-escolas-do-mst/64247>>. Acessado em 10/07/2017.

Como contraponto, a coordenação estadual do MST afirma que está tranquila quanto à legalidade das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Isso está presente na fala da *Entrevistada 1*,¹⁴ ex-aluna da referida escola e, moradora do assentamento

A formação para o trabalho e a formação política ocorrem junto na escola. [...] A escola forma um ser humano crítico e não com a formação daquela pessoa que só ouve e guarda para si, vai no caderno escreve e boa, só isso. Não, a gente tem a nossa opinião dentro da escola, nossa voz e vez. [...] para tratar da organização do movimento, nos reunimos em outros momentos, fora da escola, em grupos de militantes, como das mulheres, dos jovens, com a participação da maioria dos alunos... por isso é que a gente participa das lutas da escola, por educação decente [...] a exemplo a ocupação da SEDUC, que teve iniciativa dos alunos contra a privatização das escolas (Entrevistada 1, 2016).

A concepção de formação integral e currículo crítico, voltados para a realidade de trabalho e de vida favorecem aos estudantes se verem como sujeitos políticos, o que pode levar a um maior envolvimento com as causas da comunidade. Para o *Entrevistado 2*,¹⁵ assentado, militante do MST, o discurso de resistência está impregnado no ser humano em sua totalidade, afirmando que “sou professor, presidente da Coopervia,¹⁶ então de certo modo isto está ali, entrelaçado, não há como separar, é um conjunto só”.

Percebe-se nessa escola o que ocorre na maioria das escolas de Assentamentos, uma forte articulação escola-comunidade. Para Machado (2010, p. 286-287), “o projeto educativo das escolas de assentamento não acontece descolado da organização interna da comunidade assentada; ela é um dos sustentáculos desse projeto, que não se esgota na escola e nem nas questões meramente didáticas”. O que se opõe à tese de separação educação-política, apregoada pelos adeptos do movimento “Escola sem Partido”.

A cultura da denúncia, do silenciamento, do medo e da opressão, característica dos adeptos do “Escola sem Partido”, que, segundo Frigotto (2017b, p. 18), pregam a “intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)” - pelo simples fato de ter se tornado insuportável para as classes dominantes a ampla organização desses movimentos na luta por seus direitos, não pode suprimir a pedagogia do diálogo crítico e o currículo integrado, embasado na relação trabalho educação, como perspectiva de formação omnilateral.

Frigotto (2017a, p. 514) nos traz a posição de Saviani, sobre a relação educação e política, no sentido de que a escola, na definição de sua forma de educar, de socializar conhecimentos historicamente acumulados, “exerce a função política de mascarar as relações sociais de exploração ou, no espaço contraditório em que se move a luta de classe, de revelar essas relações e a necessidade de sua superação”, explicitando sua posição não neutra. Desse modo, segundo Frigotto, duas teses de Saviani anulam os argumentos de defesa do movimento ultraconservador de que a função docente se limita a ensinar e não educar, a tese de que “toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política” e de que “toda prática política contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa”.

A relação trabalho e educação é realidade na Escola Estadual Florestan Fernandes.

¹⁴ Entrevista concedida em 19 de julho de 2016, no Assentamento “Doze de Outubro”.

¹⁵ Idem nota 12.

¹⁶ Cooperativa de Produtores Agropecuários da Região Norte do Mato Grosso.

A formação para o trabalho é primordial na formação de base de jovens, mas trabalho entendido em sua função ontológica e cultural de influenciar mudanças nas relações individuais e de organização coletiva, intrinsecamente ligado à formação intelectual, política e cultural, ou seja uma formação omnilateral e politécnica.

Para Machado (2010, p. 279)

É um equívoco pensar que a propositura educativa do MST traduza-se apenas nos atos políticos, nos hinos, cantos e crítica à realidade, como aparece para a maioria dos assentados, e não está muito claro para os próprios educadores. A proposta é muito mais abrangente, passando pela mudança da concepção de criança, pela relação trabalho e educação como mecanismo de formação integral, pela priorização de métodos ativos e de conteúdos com significado prático e social, e pela necessidade de trabalhar as potencialidades criativas das crianças nos mais diferentes sentidos: técnico, teórico, cultural, artístico e humano.

Para o *Entrevistado 2*, o projeto desenvolvido no Assentamento CANTASOL¹⁷ é um importante instrumento de integração escola-sociedade, campo-cidade, produtores-subsistência e trabalho-educação

[...] o CANTASOL é um projeto que envolve aluno, professor, produtor, universidade, diferentes grupos, tanto do campo, quanto da cidade. A ideia é também fazer um diálogo com a sociedade de fora do assentamento. Além de discutir a agroecologia, produção e consumo de alimentação saudável, também é fonte de renda para as famílias e incentiva a aprendizagem e produção ecologicamente e eticamente correta (Entrevistado 2, 2016).

A fala da *Estrevistada 1*, reforça a articulação da escola com a vida dos assentados: “temos uma noção de agroecologia, com prática na horta, conforme nossa realidade. A gente aprende na escola e leva para nossa vivência em casa”. O que o *Entrevistado 2* reafirma e complementa, é no sentido de que muito já se avançou nos princípios da Educação do Campo e da Escola do Trabalho, mas que a escola Florestan Fernandes ainda não tem um currículo que contempla as necessidades e expectativas dos assentados, “o nosso desejo é que o currículo do Ensino Médio fosse completamente diferente, que contemplasse as disciplinas de agroecologia, reforma agrária e cooperativismo... e isso a gente ainda não ousou fazer [...] um Técnico Integrado [...] isso fomentaria muito mais questões”.

Nesse sentido, as contrarreformas em curso no Brasil vão na contramão do projeto de educação de base unitária, politécnica e omnilateral, defendido pela Escola Estadual Florestan Fernandes, pelos trabalhadores, movimentos sociais e educadores socialistas, pois, buscam inviabilizar a construção de um outro projeto de educação, escola e sociedade, que supere a dualidade, a fragmentação curricular e a sociedade de classes.

¹⁷ O Sistema Canteiros de Comercialização Solidária (CANTASOL) tem origem nas experiências do Sistema de Comercialização Solidária (SISCOS) do Instituto Ouro Verde (IOV) de Alta Floresta, MT. Surgiu a partir do projeto de Pesquisa e Extensão Universitária, Canteiros de Sabores e Saberes (CANTEIROS), da UNEMAT de Sinop, MT. Semanalmente, os produtores apresentam uma lista de produtos agroecológicos disponíveis à venda, os compradores fazem suas encomendas e as retiram em um ponto de entrega na UNEMAT (CANTASOL, disponível em <http://www.cantasol.org.br/portal/?pg=s_cantasol>).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta de educadores progressistas e da classe trabalhadora é por uma “escola única” para “todos”, de formação omnilateral e politécnica. As atuais “*contrarreformas*” educacionais, como afirma Frigotto (2017b), “interditam o futuro de jovens das classes populares” e retoma a histórica dualidade da educação escolar – formar para o trabalho ou para prosseguir nos estudos, numa perspectiva utilitarista do ensino médio e da educação profissional.

A Reforma do Ensino Médio aprofunda as desigualdades, amplia a carga horária, mas sem garantia de alterações nas estruturas físicas das escolas, haja vista que a Emenda Constitucional nº 95/2016 congela por 20 anos os investimentos em educação; a flexibilização do currículo dá ao jovem a falsa sensação de “liberdade de escolha” por uma área do conhecimento ou formação técnica, já que o que lhe restará é apenas uma opção e, essa, de acordo com suas necessidades de subsistência; retira a obrigatoriedade de disciplinas consideradas essenciais para a formação crítica, em complemento ou antecipação ao projeto “Escola sem Partido”; desvaloriza a profissão docente, instituindo o “notório saber; porém de igual ou maior gravidade, segundo Ferreti e Silva (2017, p. 387) é “a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação”. Do mesmo modo, a oficialização da oferta do ensino médio por empresas de EaD, assim como, o financiamento por agências internacionais, reforçam a lógica de atrelamento da educação ao mercado de trabalho.

A comunidade do Assentamento Doze de Outubro almeja uma escola que prepare para o trabalho e para a cidadania, que tenha um currículo próprio, da comunidade, que atenda às demandas do campo, com formação para a agroecologia, reforma agrária, economia solidária e que também oportunize formação política para o movimento e enfrentamento das políticas do capital e do agronegócio. Uma escola que oportunize formação para entender e dominar os princípios da ciência e da tecnologia e prepare para prosseguir nos estudos.

Para Caldart (2015), o projeto de educação forjado pelos movimentos sociais camponeses busca superar o projeto pensado pela classe que vive da exploração do trabalho de outros seres humanos. O objetivo da Educação/Escola do Campo não é ocultar, mas explorar e potencializar as contradições da sociedade atual de modo a “vincular esta instituição educativa ao desafio de novas relações sociais ou da formação de seres humanos capazes de se assumir como sujeitos concretos da luta social na direção de outro modo de produção, de outra forma de sociedade” (CALDART, 2015, p. 117).

O campo do capital é um campo de contradições e de disputas, e a existência de contradições força a abertura de “brechas” ou concessões, uma delas, segundo Freitas (2012) é a necessidade de formação de um novo trabalhador, “acirrando a contradição educar/explorar”, e “quanto menos resistência houver, maior será o avanço das políticas neoliberais”.

É urgente e necessário insistir e resistir à “*virulência*” dos golpes. Se abandonarmos a

disputa por uma formação mais ampla, democrática, crítica, politécnica, omnilateral, pela concepção de educação profissional integrada ao ensino médio, de currículo integrado, que contemple os anseios da classe trabalhadora, estaremos, como dizem Moura; Lima Filho e Silva (2015, p. 1078), abrindo espaço e estendendo o “tapete vermelho para que o capital se aproprie de bandeiras históricas do campo socialista e as ressignifique alegremente em favor de seus interesses, com financiamento público e aplausos da população”.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017b.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. Repensar o Ensino Médio: por que? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, 26 de julho de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC/Setec, nov. 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio**. Etapa I - Caderno IV : áreas de conhecimento e integração curricular. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores : Marise Nogueira Ramos, Denise de Freitas, Alice Helena Campos Pierson]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. 47p.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, 15 de dezembro de 2016.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 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. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, 17 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, 14 de julho de 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 193/ 2016**. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/>>. Acesso em: 16 set. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição n.º 287-A/2016** (Do Poder Executivo). Disponível em: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=25C5BF7E0DC358197F5DF5A1921B5A0B.proposicoesWebExterno1?codteor=1521447&filename=Avulso+-PEC+287/2016>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL.MEC. **Base Nacional Curricular Comum: Educação é a Base**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 12/09/2017.

CALDART, R. S. Caminhos para a Transformação da Escola. In: CALDART, R.S.; STEDILE, M.H.; DAROS, D. (org.) **Caminhos para a Transformação da Escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R. da. Centralidade do ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 287-292, abr.-jun., 2017.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p 385-404, abr.-jun., 2017.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

FRIGOTTO, G. Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artifice da sociedade socialista. **Interface: comunicação, saúde e educação**. Botucatu, SP: UNESP, 2017a; 21(62):509-19.

FRIGOTTO, GA gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo de serpente. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017b.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 5. Trad. Luiz Sérgio Henrique. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M.W. (org.). Apresentação. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

MACHADO, I. F. **Organização do Trabalho Pedagógico em Uma Escola do MST e a Perspectiva de Formação Omnilateral**. Campinas. Editora RG, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F.. **Textos sobre educação e ensino**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX. K. **Sobre a questão judaica**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. da. Politecnia e formação integrada. **Revista Brasileira de**

Educação. v. 20, n. 63, out.-dez. 2015.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RAMOS, M. N. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017a.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAUJO, A. C.; SILVA, C. N. N. **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios.** Brasília: Ed. IFB, 2017b.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação brasileira: a organização escolar.** 21ª ed., 1ª reimpr. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução por Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, R. M. **Efetivação do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT - Campus Sorriso.** Dissertação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres/MT, 2016.

SILVA, M. R. da. **Currículo e competências: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico.** Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

Data da submissão: 04/06/2017

Data da aprovação: 28/01/2018