

# **CONTRIBUIÇÃO DO CONCEITO DE POLITECNIA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO**

Luciane Bittencourt de Oliveira - IFSC

luciane.oliveira@ifsc.edu.br

Ana Maria Netto Machado - UNIPLAC

laborescrita@gmail.com

Eixo 5: Trabalho-educação e a formação dos trabalhadores (educação profissional, tecnologias da educação, trabalho como princípio educativo)

**Resumo:** O presente artigo busca debater a educação profissional do campo a partir do conceito de educação politécnica e de omnilateralidade. A recente expansão da rede federal de ensino marcou as políticas públicas brasileiras voltadas à educação profissional. Com isso surge a possibilidade da retomar as concepções de formação integral humana, como alternativa à idéia de educação dual que separa instrumentalismo de intelectualidade. Desenvolve-se a ideia de que o sistema da educação profissional que vem sendo implantado no Brasil continua a ser um instrumento para a manutenção do *status quo* dominante e a ação pedagógica contribui para aumentar o abismo entre as classes sociais. No entanto, observa-se que, se as concepções socialistas continuam servindo para combater a lógica do capital, a educação profissional poderia ter na politecnicia um fundamento pedagógico favorável à perspectiva emancipatória e à formação integral do homem.

**Palavras-chave:** Educação profissional, Educação do campo, Politecnia, Omnidirectionalidade, rede federal.

## **Introdução**

Este trabalho busca discutir os fundamentos da educação profissional no Brasil, considerando que nossa sociedade continua marcada pela divisão de classes antagônicas, cuja base de relação é a força e a produção da vida material. Historicamente foi delegado aos trabalhadores do campo o trabalho manual, considerando-se a educação intelectual desnecessária para a sua contribuição no processo produtivo. Por isso, refletir sobre concepções alternativas de educação profissional para as populações do campo, a partir da educação politécnica, pode abrir perspectivas de formação de cidadãos capazes de entender os fundamentos científicos e técnicos do mundo do trabalho, rompendo com o dualismo entre educação intelectual e manual.

No momento de plena expansão e, principalmente, de interiorização da rede federal de ensino profissional, é oportuno repensar a proposta das escolas do sistema fabril e da educação tecnicista, que deixaram de lado a especificidade da educação, pouco investindo nas articulações entre escola e processo produtivo. Esse contexto também concerne o campo, uma vez que o processo de industrialização privilegiou a integração entre o campo e a cidade; no

entanto, o fez na perspectiva de que o campo seria um insumo para a indústria (VITULE, 1999). Surge assim, a necessidade de suscitar algumas questões: a educação profissional, no contexto da expansão em curso, possui uma concepção pedagógica que prioriza a capacitação para o mercado de trabalho? Ou favorece que o trabalhador tenha participação política na construção da sociedade? Ou seja, promove o desenvolvimento humano em mais de uma dimensão: a formação omnilateral? Como as políticas públicas concebem as relações entre trabalho e educação no contexto da educação do campo?

### **Aproximando politecnia e educação do campo**

O desenvolvimento multilateral do ser humano pode ser considerado uma necessidade histórica. Compreender a sociedade nas suas mais variadas perspectivas é uma condição humana e, nesse sentido, a escola tem papel preponderante. Para refletir sobre essa questão, Frigotto elucida:

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano, no seu devir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana. (FRIGOTTO, 1995, p. 31, 32)

Assim, o debate sobre as influências e as implicações da educação profissional também desencadeia questionamentos de ordem da filosofia educacional. Saviani e Duarte (2012) afirmam que apesar de o homem estar situado e condicionado ao seu meio natural, cultural e social, ele é capaz de interferir nele enquanto ser livre e transcender situações. O meio utilizado para esse processo é o ato educativo. Nesse sentido, a educação é a promoção do homem que se estabelecerá através da dialética entre a atividade humana no mundo da cultura, por meio da atividade vital que é o trabalho.

Partindo das fundamentações ontológicas do trabalho, é possível perceber que os seres humanos são parte integradora da natureza e é através desse intercâmbio homem e natureza que ele realiza suas atividades vitais. Eis a diferença fundamental entre o homem e os demais animais, o ser humano necessita da interação com a natureza para a sua sobrevivência como indivíduo.

Igualmente, infere-se que o homem, como indivíduo, poderá se desenvolver como um ser genérico de sua espécie por meio “da dialética entre a apropriação da atividade objetivada

no mundo da cultura e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho” (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 22). Compreende-se, então, que o trabalho é a constituição do homem como indivíduo e a sua afirmação como ser social.

Deste modo, se a educação pode ser considerada a promoção do homem por meio de uma interação entre o mundo da cultura e o trabalho, podemos associar-lhe a concepção de escola unitária concebida por Gramsci (2004, p.33), qual seja:

[...] uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Nessa visão de escola única existe a busca pela superação da unilateralidade pela omnilateralidade, sendo a primeira a fundadora da divisão de classes, segundo Marx. Para Manacorda (1969, p. 76) “o trabalho alienado produz a unilateralidade, pois, neste, o trabalhador deforma-se, cretiniza-se. O perigo da unilateralidade é o desenvolvimento parcial do homem”.

Diante dessa concepção, é interessante refletir sobre a politecnia. A um primeiro olhar, o senso comum costuma conceituar a politecnia de uma maneira simplificada, como o domínio de várias técnicas. No entanto, Machado (1991, p. 54) recupera a etimologia da palavra:

Na verdade a palavra *tecnia* está dentro da questão da politecnia no sentido de construção. Vem do grego *tecnia* e significa construção. *Poli* é realmente isso, várias, múltiplas. Quando utilizamos a expressão ensino politécnico, estamos adjetivando a palavra ensino. É um ensino que tem por objetivo permitir um processo amplo, de múltiplas construções; é um ensino que permite formar o homem em múltiplas dimensões. Esse é o sentido mais exato da palavra politécnico, é o ensino capaz de fazer com que o homem desenvolva as suas potencialidades, que ele se construa na sua dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística etc.

Para Saviani (1989), o conceito de politecnia foi proposto por Marx durante sua participação na Associação dos Trabalhadores (1864) quando pensava a revolução socialista mundial. No decorrer do tempo, tal concepção incorporou as reflexões de Gramsci e foi influenciada pelos seus conceitos de escola unitária e política, pois representaria para ele uma síntese das ciências da natureza e da história, base da formação do novo homem.

Para entendermos a proposição de uma educação política em Marx, faz-se necessário compreender o contexto histórico, político e social em que esse termo surgiu, uma vez que esse autor não pensou a educação apenas do ponto de vista técnico-pedagógico, mas

também no seu momento histórico e político. Por isso, é salutar levar em consideração que a história é a produção da existência dos seres humanos em sociedade; segundo o próprio Marx, o ser humano é um ser social, pois produz-se em sociedade. Ciavatta (2012, p. 115) nos explica que “historicizar um dado ou um acontecimento significa apresentá-lo inserido na totalidade social de que faz parte, através das mediações que o constituem”.

A educação política em Marx se expressa, nos séculos XVIII e XIX, mediante concepções diversas assumidas por teóricos da economia política clássica<sup>1</sup>, com relação aos trabalhadores. De acordo com esses teóricos as escolas para os trabalhadores e seus filhos representariam uma diminuição da produção. Tal ponto de vista foi objeto da crítica de Engels quando discutiu *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Para este, as poucas escolas existentes e a precária disponibilidade das crianças para os estudos diurnos, dadas às condições adversas de trabalho a que eles eram submetidos e ao cansaço diante dos longos períodos de trabalho impossibilitariam estender a educação à essa classe (FERRETI, 2009).

Com o intuito de complementar as idéias de Engels, para expressar o pensamento de Marx sobre educação, segue uma passagem, retirada das *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores*, de 1868:

Partindo daqui, dizemos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação. Por educação entendemos três coisas:

1. Educação intelectual.

2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.

3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX & ENGELS, 1983, p. 60):

Segundo Marx, o trabalho infanto-juvenil somente deveria ser aceito se integrado com a educação e, com maior clareza, explana em que consistiria tal articulação, com a necessidade de que se combinasse “o ensino intelectual com o trabalho físico, os exercícios ginásticos com a formação política” (MARX & ENGELS, 1976, *apud* NOGUEIRA, 1990, p. 109).

Deste modo, comprehende-se que a base para toda a educação deve ser a relação entre trabalho e educação; de maneira semelhante, essa relação é muito significativa para a educação do campo. Caldart (2009) elucida que a interação entre educação e trabalho, na

---

<sup>1</sup> Bernard de Mandeville afirmou que uma nação livre e rica depende de uma população pobre e laboriosa. Adam Smith acreditava na educação básica dos trabalhadores como uma contribuição para a sociedade capitalista, uma forma a mais de maior produtividade.

perspectiva da educação emancipatória e de uma pedagogia do trabalho, constituiu-se em uma reflexão desenvolvida predominantemente nas cidades. Assim, o questionamento contemporâneo da educação do campo para as teorias pedagógicas contemporâneas diz respeito ao significado das relações educação e trabalho, levando em conta os processos produtivos e as formas de trabalho próprias do campo.

Portanto, infere-se que a educação do campo pode ganhar novos matizes importantes se aproximada do conceito de educação política de Marx. Isto, pois esse conceito foi construído a partir da leitura da realidade e da produção da sua época; também as propostas de educação do campo são a expressão de um determinado momento histórico envolvendo contradições. Tanto a educação política proposta por Marx, como a educação do campo postulam e explicitam a contradição entre o capital e o trabalho nos processos produtivos, seja da indústria ou da agricultura. Essa interpretação pode ser respaldada a partir de Caldart:

A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (2009, p. 38).

Uma outra aproximação que podemos fazer entre educação do campo e a politecnia remonta ao início dos debates sobre esta última, no Brasil, na década de 1980. Nessa década os movimentos sociais do campo reivindicaram políticas públicas para a educação do campo, no contexto das lutas pela Reforma Agrária e contra a desigualdade. Segundo Xavier (2012), em um estudo que mapeou a legislação nacional sobre o aparecimento de formulações normativas específicas para a educação da população rural, em 1989 as regiões Norte e Nordeste iniciaram movimentos para a elaboração de Cartas e Constituições Estaduais que se referiam sobre a educação em espaços rurais. Ainda em 1989, os Estados do Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Rio Grande do Sul também elaboraram documentos constitucionais, e segundo a autora, a constituição do Rio Grande do Sul se destacou por “ao inserir no texto constitucional questões de extrema importância para a população rural como a reforma agrária, trata de maneira mais qualificada a educação voltada para aquela população” (XAVIER, 2012, p. 147).

Já a politecnia ganhou espaço com o Seminário *O choque teórico*, realizado no Rio de Janeiro em dezembro de 1987, onde Dermeval Saviani palestrou sobre educação política;

mais tarde o conceito se materializava com a criação da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (PEREIRA, 2012).

Para Rodrigues (1998) o desencadeador do debate sobre a politecnic no Brasil foi Saviani, influenciando futuros debatedores do tema, tais como Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer e Lucília Machado. Com a promulgação da Constituição em 1988 e a discussão em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), coube à Saviani produzir um texto para a formulação da nova LDB, onde se apontaram conceitos de desenvolvimento omnilateral e formação politécnica. No entanto, ao final das discussões entre as diferentes visões de educação “o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública optou por excluir do seu projeto de lei as referências textuais à politecnic” (RODRIGUES, 1998, p. 26).

Outros fatores desencadearam o enfraquecimento do debate sobre a politecnic como as transformações que o mundo viveu nos planos econômico, social, político e educacional durante a segunda metade do século XX, as quais perpetuaram a ampliação da utilização de novas tecnologias na produção, especialmente aquelas ligadas à eletrônica, à microinformática e à robótica. No campo essa realidade não foi diferente. Frigotto (2012) toma como exemplo os interesses do agronegócio pela classe burguesa nacional e internacional, contrários aos dos trabalhadores do campo e também aos da cidade.

Dessa forma, a ascensão econômica e consequentemente social de algumas classes culmina na prosperidade de alguns grupos, implicando assim, numa separação entre as forças produtivas mentais e físicas. Rastreando as origens dessa divisão tão consolidada em nossas instituições educativas, esse fator histórico pode ser identificado já no Estado grego, com duas vertentes de escola: a oficina de trabalho, para onde iam os filhos dos escravos, dos servos e dos trabalhadores artesãos, e do outro lado, a escola livresca para onde iam os futuros senhores (BRANDÃO, 2001).

Como assinalado acima, o trabalhador do campo historicamente foi considerado uma força de produção meramente física, por ser negado a ele a compreensão da totalidade do processo produtivo. Por isso, o debate sobre a politecnic poderá promover reflexões e ações para se pensar a formação de trabalhadores do campo que tenha o trabalho como princípio educativo.

### **Breve retrospectiva da educação profissional no Brasil**

No Brasil, o aparecimento das iniciativas estatais e a formação do aparelho educacional tiveram início na metade do século XIX. Os liceus de artes e ofícios nasceram

como empreendimentos da sociedade civil e os recursos provinham de quotas de sócios ou de doação de benfeiteiros. Estes eram membros do Estado, nobres, fazendeiros ou comerciantes (MANFREDI, 2002). Os primeiros liceus de artes e ofícios foram criados entre 1858 e 1886: Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886).

No viés histórico observa-se que a gênese da educação profissional encontra-se nos patronatos e nos aprendizados, que permaneceram até o século XX com a ideologia de cuidar dos desvalidos da sorte, ofertando-lhes educação para o trabalho, a fim de trabalhar para o capital (PEREIRA 2012).

Em uma recente retomada das ações cunhadas há 160 anos, quando da criação dos liceus de arte e ofícios, a Lei número 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, iniciando um processo de expansão e interiorização das escolas técnicas pelo Brasil. Segundo o Art. 6º, inciso I da referida lei, o objetivo da criação dessa rede é ofertar educação profissional e tecnológica, formando e qualificando os cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Referindo-se à expansão quantitativa da rede federal de educação profissional e tecnológica, no início desse processo, em meados de 2005, a rede dispunha de 140. Este número estava estável desde 1909 e assim permaneceu durante quase um século de história. No entanto, o programa de expansão da rede federal de ensino visa ampliar esse número. Machado (2011, p. 693) disponibiliza estes dados:

Dados divulgados amplamente pelo Ministério da Educação e pela Presidência da República permitem traçar o seguinte quadro: criação, entre 2005 e 2010, de 214 novas unidades escolares graças ao investimento federal de R\$ 1,1 bilhão; previsão de conclusão de mais 81 unidades para até o fim de 2012 e de mais 120 unidades entre 2013 e 2014, estas com o apoio do PRONATEC<sup>2</sup>. Este programa, lançado em 28/04/11, de iniciativa da Presidência da República, se propõe a qualificar oito milhões de pessoas nos próximos quatro anos, por meio de cursos técnicos e de formação inicial e continuada, e está em apreciação sob regime de urgência pelo Congresso Nacional. Ao término de 2014, calcula-se que a rede federal terá 555 unidades, 415 a mais do número registrado em 2005.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) refletem sobre essa situação quando caracterizam que tais políticas públicas podem ter fundamentos mais corporativos do que ético-políticos

---

<sup>2</sup> Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, criado pelo Governo Federal por meio da Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011.

seja para a rede, seja para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Para os autores, o aumento desenfreado do número de escolas profissionalizantes não significa, necessariamente, uma possibilidade de transformação social. Nas palavras dos autores

Associado a isso, na perspectiva emancipatória, está o resgate do papel da educação e da formação, postergando-se o ingresso dos jovens no mercado de trabalho e permitindo colocar à disposição de todos as condições isonômicas de competição pelos postos de trabalho existentes e vagas de geração de trabalho e renda. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 1014)

No caso da educação profissional do campo, o Brasil apresenta um princípio de políticas públicas tardio, com início na passagem da década de 1930 para a década de 1940. No entanto, muito se assemelha com a concepção da educação profissional por ser idealizada com caráter assistencialista, corretivo e até assumindo o sentido da prevenção da marginalização (COSTA, 2007).

Pode-se constatar que a lógica mercantil transforma a formação dos trabalhadores numa preocupação do Estado em organizar a educação profissional; entende-se que o processo histórico de constituição das políticas públicas para a educação profissional não mudou substancialmente, embora tenha assumido novas configurações. Um exemplo disso é a própria educação profissional do campo, que foi assumida a partir de 1999, como forma de profissionalização para as demandas do agronegócio, no qual, explica Pereira (2012, p. 73): “o trabalhador do campo é considerado da mesma maneira que o trabalhador fabril”. Segundo essa autora, a educação do campo não foi levada em consideração como uma modalidade própria, com suas especificidades como complementa Vitule:

[...] o aprendizado desse trabalhador vincula-se, em larga medida, às experiências e práticas que não se relacionam diretamente à educação formal, ou seja, sabedorias e saberes que são passados através das gerações e que dizem respeito a habilidades e destrezas específicas, que levam em conta o que poderíamos chamar de ‘cultura da natureza’. Em um horizonte de rápidas e profundas transformações no mundo da produção e do trabalho é importante refletir sobre o lugar que ocupa esse saber tradicional. É importante refletir também, a respeito das transformações que estão ocorrendo, no sentido da qualificação e da formação profissional do trabalhador rural, e, no limite, refletir se existe, efetivamente, um novo tipo de trabalho e de trabalhador no campo (VITULE, 1999, p. 45).

A ideiaposta parece ser a de que a formação dos trabalhadores, tanto na esfera das cidades como do campo, não pode ser dissociada do desenvolvimento social e econômico, o qual deriva da lógica do capital. Assim, de acordo com Silva (2012), torna-se necessário

reconhecer que as leituras feitas acerca da educação profissional pressupõem uma opção política baseada no projeto de sociedade que se toma como referência.

Marx & Engels (1987) em *A Ideologia Alemã*, já descreveram a divisão social do trabalho. Para os autores, a divisão do trabalho acontece em uma sociedade classista e se manifesta na classe dominante culminando em uma divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho material. Nas palavras dos autores

Uns serão os pensadores dessa classe (os ideólogos ativos, que refletem e tiram a sua substância principal da elaboração das ilusões que essa classe tem de si própria), e os outros têm uma atitude mais passiva e mais receptiva face a esses pensamentos e a essas ilusões, porque são, na realidade, os membros mais ativos da classe e dispõe de menos tempo para produzirem ilusões e idéias sobre as suas próprias pessoas (MARX & ENGELS, 1987, p. 26).

Desse modo, pode-se inferir que o sistema da educação profissional continua a ser um instrumento para a permanência do *status quo* dominante, e a ação pedagógica contribui para aumentar a distância entre as classes. Bauman (2000, p. 86) conclui que “o principal instrumento moderno para a criação do código de escolha foi a educação. Trata-se de um esforço institucionalizado para instruir e treinar os indivíduos na arte de usar sua liberdade de escolha dentro da agenda estabelecida legislativamente”. Assim, pode-se pensar que o homem-livre não pode degustar sua liberdade, pois os seus legisladores, geralmente a classe dominante, já estabelecem suas escolhas, como a educação que terá e os cursos de qualificação aos quais terá acesso.

### **Breves considerações finais**

Retomar a concepção de politecnia, aqui compreendida para além da dominação de várias técnicas, isto é, entendida como uma teoria pedagógica que revela o trabalho como princípio educativo, é fundamental para sintetizar algumas questões emblemáticas abordadas nesse texto. Vale ressaltar que diante da complexidade da temática, há várias dimensões acerca da politecnia, da educação profissional e da educação profissional do campo que precisam ser aprofundadas.

Primeiramente, entende-se que a politecnia, aliada à omnilateralidade, visa ultrapassar os limites do dualismo entre instrumentalismo e intelectualidade, integrando a cultura geral e a tecnológica, na dimensão total do processo produtivo, formando o homem na sua totalidade.

Nessa perspectiva, a educação politécnica pode proporcionar ao trabalhador “um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna” (SAVIANI, 1989, p. 17). Opondo-se à ideologia capitalista que fragmenta o trabalho em funções específicas. Para Saviani a politecncia

[...] postula que o trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. [...] Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. (SAVIANI, 1989, p. 15)

Tendo a politecncia como uma concepção distinta da que propõe um ensino profissionalizante pautado no adestramento de habilidades e no estreitamento das técnicas do trabalho, bem como o distanciamento de uma dialética entre habilidade manual e o conjunto do processo produtivo, afirma-se que a politecncia “está no centro da concepção socialista de educação” (LOMBARDI & SAVIANI, 2008 p. 235).

Assim, se a concepção pedagógica do socialismo continua suscitando, do ponto de vista histórico, questionamentos na contemporaneidade e, do ponto de vista político-econômico, a necessidade da superação do capitalismo, pode-se entender que a politecncia, na sua dimensão pedagógica, poderia favorecer a construção de um caminho para a superação do ideal burguês de educação na busca da diminuição das desigualdades.

Entretanto, comprehende-se que a lógica vigente não comporta o fim da exclusão para formar cidadãos integrais, multilaterais numa perspectiva omnilateral. Fica claro que a educação, sozinha não terá a força necessária para a retomada da ágora perdida e a possibilidade da volta do bem comum que torna a liberdade individual possível.

No entanto, nesse momento histórico das investidas do governo da Presidenta Dilma Rousseff na expansão da rede federal de ensino profissional e, principalmente, no processo de interiorização de tal rede, é o momento ideal para se retomar o debate e as reflexões sobre as dimensões da educação profissional que idealizamos levando-se em consideração as especificidades da cidade e do campo.

Nesse momento, faz-se importante refletir sobre as palavras de Caldart (2002, p. 18), a propósito dos fundamentos da educação do campo: “Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a

uma educação que seja *no e do campo*”. Entende-se que a preposição no campo refere-se ao direito que o povo tem de ser educado no local onde vive, e, do campo reporta-se ao pensamento da educação desde o seu lugar e com a sua participação, onde se valorize sua cultura, as necessidades humanas e sociais (KOLLING, CERIOLI E CALDART, 2002).

Enfim, comprehende-se que se a educação é uma forma de promoção do homem, ela pode auxiliar no processo de formação integral dos sujeitos. Por isso a necessidade de uma educação profissional que possibilite ao trabalhador da cidade e do campo refletir e compreender as transformações da natureza e do seu trabalho, fazendo da educação tecnológica um além do saber fazer. Nesse sentido, a noção de politecnia pode contribuir com as discussões acerca do novo projeto de educação profissional que integre campo e cidade e revogue a lógica tecnicista, combatendo a educação dualista que separa mãos e cabeça.

## Referências

- BAUMAN, Z. **Em busca da política.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2001.
- BRASIL, Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, 30 de dez. 2008, Seção 1, p. 1.
- CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção.** In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002.
- \_\_\_\_\_ **Educação do campo: notas para uma análise de percurso.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64,mar./jun.2009
- CIAVATTA, M. **A pesquisa histórica em trabalho e educação.** In: ARAUJO, R. M; RODRIGUES, D. A pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais. Campinas: Alínea, 2012.
- COSTA, A. C. **A educação profissional no campo hoje.** Educação Profissional: Ciência e Tecnologia Jul-Dez 2007, volume 2, número 1, p. 67-74.

- FERRETI, C. J. **O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecncia** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 105-128, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.
- FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação politécnica**. In: Caldart, R. S. et al (orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- GRAMSCI, A. **Escritos políticos**, v. 2. Org. e trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- KOLLING, Edgard Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli. (Orgs) **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília/DF: 2002. Coleção por uma Educação do Campo, n. 4.
- LOMBARDI, J. C. & SAVIANI, D. Marxismo e Educação: debates contemporâneos. In: LOMBARDI, J. C **Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels**. In Campinas: Autores Associados, 2008.
- MACHADO, L. Politecnia no ensino de segundo grau: In **BRASIL: politecnia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Ministério da Educação e cultura, 1991.
- \_\_\_\_\_. **O Desafio da Formação de professores para EPT e PROEJA**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011.
- MANACORDA, Mario A. Marx y La Pedagogia Moderna. Barcelona. Oikos-Tau ed, 1969.
- MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã** (FEUERBACH). São Paulo: Centauro, 1987.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990.
- PEREIRA, I. B. **Educação profissional**. In: CALDART, R. et al (orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- RODRIGUES, J. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói, RJ: EduFF, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecncia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

- SAVIANI, D. & DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SILVA, G. P. **Trabalho e Educação: o desafio de construir uma política em rede para a formação de trabalhadores.** In: ARAUJO, R. M; RODRIGUES, D. A pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais. Campinas: Alínea, 2012.
- VITULE, M. I. I. **A produção alimentar em um mundo globalizado: uma reflexão sobre as transformações da produção e do trabalho no mundo rural. Trabalho e educação.** Belo Horizonte, vol. 1, n. 5, p. 36-49, jan./jun. 1999.
- XAVIER, M. J. **De como as populações e educadores do campo foram sendo incluídos na legislação brasileira e da sua distância das TICs.** In: MACHADO, A. M N. (org.). Toc! Toc! Toc! Eu quero entrar! Conhecimento e reconhecimento de egressos do stricto sensu & transformação social. Florianópolis: DIOESC, 2012.