

SILVIA ROSA

**RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CURSO TÉCNICO  
EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**

GOIÂNIA

2015



Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás  
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado em Educação

Silvia Rosa

## **RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração Educação e Sociedade, sob a orientação da Professora Doutora Teresa Cristina Barbo Siqueira, do Programa de Mestrado em Educação, e Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO.

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)  
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

R788r Rosa, Silvia.  
Relação entre educação e trabalho no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio [manuscrito] / Silvia Rosa – Goiânia, 2015.  
218 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação.

“Orientadora: Profa. Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira”.  
Bibliografia.

1. Ensino médio. 2. Ensino técnico. 3. Trabalho. I. Título.

CDU 377(043)

**RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CURSO TÉCNICO EM  
AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**

Dissertação aprovada em 11 de agosto de 2015, no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira / PUC Goiás (Presidente)

Teresa Cristina Barbo Siqueira

Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro (membro/PUC Goiás)

Maria E. F. C.

Dra. Denise Silva de Araújo (membro externo/ UFG)

Denise Silva Araújo

Dra. Maria Cristina das Graças D. Mesquita (suplente/ PUC Goiás)

Dr. João Roberto Resende Ferreira (suplente/UFG)

*À memória de minha mãe, Eliana Lenza de Oliveira Rosa.*

*Que foi um exemplo de vida, uma mulher de garra e de um amor sem medida ao próximo.*

*Parceira de todas as horas, companheira de caminhada que, apesar dos percalços encontrados ao longo de sua passagem breve pela vida, não desistiu de amar e sempre esteve de braços abertos e mãos estendidas para acolher quem a procurasse.*

*Dona de uma doce simplicidade, sabia que as melhores coisas da vida vinham dos pequenos e sinceros gestos, os quais oferecia em abundância.*

*Sua grandeza esteve na sutileza com que encarrou todas as suas provações, as dificuldades que atravessaram sua existência, e no modo como se colocou diante delas, com serenidade, resignação e fé.*

*Mãe amorosa e amiga, que sempre tinha palavras e gestos embalados pela capacidade de encontrar no próximo seu melhor. Seu desejo de ver os filhos em lugar diferente do que encontrava, fê-la ter a convicção de que o estudo seria uma das vias de acesso à realização desse sonho. Assim, semeou e cultivou entre os filhos a importância e a necessidade do estudo, que passou a ser um dos combustíveis para que eu pudesse construir um futuro mais promissor.*

*Esta pesquisa reflete os ensinamentos que você mostrou com exemplos de vida, carinho, dedicação, perseverança e amor. Suas muitas qualidades eternizam-se em minhas lembranças e saudade o que a faz ser presença viva.*

## AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa envolveu aprofundamento de conhecimentos, compreensão de realidades, descobertas, superação de limites teóricos e práticos, e desconstrução de conceitos prévios, que propiciaram momentos de dúvidas, enfrentamentos, euforia e ansiedade. Ao final desse emaranhado de ações e sensações, houve a transposição das limitações e percalços transcorridos no processo de construção desta investigação. Nesse percurso, foi fundamental a colaboração e auxílio de pessoas que tiveram participação, direta ou indireta, na caminhada rumo à produção de conhecimento, às quais expresse meus agradecimentos.

Agradeço, primeiramente, a Deus, força interior que guia, sustenta e permite enfrentar as dificuldades e adversidades da vida, oportunizando que elas sejam transformadas em aprendizados. No desenvolvimento desta pesquisa, muitas foram as vezes em que incerteza e necessidade de avançar, juntas, fizeram parte do caminhar, sobretudo, diante da passagem terrena de minha mãe, o que me desmobilizou e permitiu vivenciar a constatação intensa da condição humana, culminada com a finitude da vida.

A minha família que, no conjunto das individualidades, ensinou princípios e valores indispensáveis à vida, sendo esses responsáveis pelo meu processo de formação, que foi viabilizado e construído a partir de momentos de frustração, negação e, principalmente, de exemplos consistentes, que sustentam e configuram a maneira como percebo, sinto, reajo, ou seja, que influenciaram na constituição do que sou.

Aos meus irmãos, por nossa união em todos os momentos da vida, pelo amor desinteressado e mútuo, pela presença constante que ameniza os enfrentamentos da vida e, que foi suporte nesse processo acadêmico, sustentado pelo companheirismo, parceria, amizade e harmonia. A minha irmã Mery Helen, pela postura ética e firme, pela solidariedade e parceira constante na compreensão dos embates transcorridos no processo de construção deste trabalho. Minha gratidão pelo afeto, preocupação, estímulo e força, bem como pela intelectualidade dispensada a serviço do próximo. Ao meu irmão Flávio, por seu exemplo de garra, pela forma de enfrentar as batalhas da vida, por sua coragem e sabedoria.

À memória de minha mãe, fonte inspiradora desta pesquisa, responsável por semear e cultivar a união entre os filhos e, ainda, por mostrar a importância que o estudo teria em nossas vidas. Sabia como ninguém das dificuldades da vida e, por isso, acompanhou de perto nossos estudos, dizendo sempre “Meus filhos, estudem para não terem a vida que tenho”. Agradeço

por seu exemplo, amor incondicional, sabedoria, simplicidade, garra, coragem, grandeza e pelos ensinamentos, que a fazem ser lembrança viva. Minha saudade, lembrança e gratidão.

À professora orientadora Teresa Cristina Barbo Siqueira, pelo companheirismo e parceira no processo de construção e produção deste estudo, pelo auxílio dispensado à organização dos conhecimentos e informações. Agradeço, especialmente, pela serenidade e sabedoria para lidar com as dificuldades apresentadas nas várias etapas desta pesquisa, por confiar no meu potencial, entender o meu tempo, e, por ter gestos generosos e humanos diante da complexidade envolvida na pesquisa. Meus sinceros e honrosos agradecimentos.

Em especial, aos integrantes do PPGE, representados pela coordenadora, professores, secretários e todos que se dedicam à ciência e a viabilizam aos estudantes. Também agradeço às demais pessoas que zelam pelo funcionamento do programa.

Aos colegas do Programa de Mestrado em Educação e aos professores que fazem parte do programa, pelo convívio, troca de ideias e experiências. Agradeço, especialmente, aos colegas Marienunice, Rafael e Márcia Leal, com os quais tive um maior convívio e pude contar nos momentos difíceis.

De modo geral, aos integrantes do Instituto Federal Goiano - Câmpus Morrinhos, pelo acolhimento, e por aceitarem minha presença e atuação como pesquisadora para a realização da pesquisa. Ao diretor geral, por ter viabilizado o desenvolvimento do estudo, concedendo autorização para a coleta de dados e informações nos vários espaços que compõem a instituição pesquisada. Aos profissionais que, gentilmente, colaboram com a disponibilização de informações, materiais e dados que tornaram possível o alcance dos objetivos para a concretização deste trabalho. À Reitoria do Instituto Federal Goiano, pela concessão de Licença para Qualificação.

Aos professores que aceitaram o desafio de colaborar com o entendimento da relação entre educação e trabalho no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, pelo fornecimento de informações valiosas para a compreensão dos elementos e fatores que a estrutura e das formas como se manifesta e é trabalhada. Agradeço, imensamente, por terem disponibilizado um pouco do seu tempo corrido para apresentarem suas concepções e práticas.

Às professoras da Banca Examinadora, Denise Silva Araújo e Maria Esperança Fernandes Carneiro, que, juntas na qualificação e defesa desta pesquisa, fizeram sugestões e contribuições relevantes de modo a aprimorar e enriquecer este trabalho com seus olhares diferenciados.

## RESUMO

O contexto social contemporâneo tem suscitado uma educação que possibilita aos alunos o acesso, ainda que geral, a conhecimentos voltados para o mundo do trabalho, com o intuito de estabelecer vínculo entre processos produtivos e educativos. Assim, as transformações de ordem socioeconômica, vividas no âmbito da sociedade capitalista de cunho neoliberal, demandam que a educação incorpore, de forma crescente, novas formas de abordar o ensino desenvolvido no ambiente escolar. O que se busca é ampliar e diversificar a oferta de educação, possibilitando formação profissional sintonizada com a realidade socioeconômica circundante, que prima por trabalhadores polivalentes, instrumentalizados para se ajustarem ao processo de produção flexível. Nessa conjuntura, o presente trabalho tem como propósito compreender como a relação entre educação e trabalho no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio é entendida e trabalhada pelos docentes. A pesquisa pauta-se na abordagem sócio-histórica, sedimentada nos referenciais do materialismo histórico dialético, na perspectiva de entender como a relação entre educação e trabalho é expressa e vivenciada no Instituto Federal Goiano - câmpus Morrinhos, especialmente no curso referenciado, e nos vários espaços que compõem a instituição, dentre os quais se priorizou a secretaria de registros escolares, biblioteca e salas de professores. A técnica de coleta de dados constituiu-se de observações sistemáticas, orientadas por roteiro, e registradas em diário de campo; entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes; e consulta a documentos escolares e legislações educacionais. A utilização desses procedimentos metodológicos teve como foco a discussão sobre situações e manifestações reveladoras da relação entre educação e trabalho no curso pesquisado, expressas através da organização física, institucional e educacional da instituição de ensino, do perfil dos alunos que concluíram o curso estudado no período de 2008-2014, dos materiais impressos empregados, dos professores que atuam nesse curso, e dos documentos escolares e legislações educacionais. Na efetivação deste estudo, discutiu-se sobre educação, escola, trabalho, homem, ensino médio integrado, organização do trabalho e da educação, sociedade, função da educação e formação integral. Para tanto, teve-se respaldo em teóricos como: Manacorda (2010), Enguita (1989, 1993), Marx (1977), Mészáros (2008), Sousa Junior (2010, 2013), Pinto (2010), Lombardi (2011), Kuenzer (2009), Frigotto (2010), Frigotto; Ciavatta; Ramos. (2005, 2010), e outros. A análise da relação entre educação e trabalho no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio permitiu entender que, na atual fase de desenvolvimento do capitalismo, essa relação é elementar e inevitável no processo formativo. É, pois, uma questão que extrapola o âmbito escolar devido ao fato de ser determinada pelo contexto socioeconômico, que atribui à instituição de ensino a função de formar trabalhadores para atuarem no mercado de trabalho, que é diversificado, competitivo e flexível. As entrevistas com três docentes revelaram que o curso apresenta dualidade formativa entre educação geral (ensino médio) e educação profissional (ensino técnico). Desse modo, além de o curso ser constituído por esses dois tipos de ensino, há uma relação entre educação e trabalho no ensino técnico, que tem como finalidade formar força de trabalho para o mercado. Nos relatos dos professores constatou-se que a relação entre educação e trabalho do ensino técnico ocorre em atividades escolares que buscam associar teoria e prática nas disciplinas técnicas, a saber: aulas práticas, visitas técnicas e estágio supervisionado obrigatório, dentre outras. Em todos esses casos, os conhecimentos ensinados nas aulas podem ser aplicados em atividades profissionais ligadas à área de formação técnica profissional do aluno.

**Palavras-chave:** ensino médio integrado; educação; trabalho; produção flexível.



## ABSTRACT

The contemporary social context has sparked an education that enables students, albeit general, access to knowledge focused on the world of work, with the aim of establishing links between productive and educational processes. Thus, the transformation of socioeconomic order, lived in the framework of capitalist society of neoliberal strain, require that education incorporates, increasingly, new ways of approaching instruction developed in the school environment. What is sought is to expand and diversify the provision of education, enabling professional training in tune with the surrounding socioeconomic reality, that stands for polyvalent workers, exploited to fit the flexible production process. At this juncture, this study aims to understand how the relationship between education and work in the Technical Course in Agriculture integrated at the high school is understood and worked by teachers. The research is guided on the socio-historical approach, sedimented in referential of dialectical historical materialism, from the perspective of understanding how the relationship between education and work is expressed and experienced in the Federal Institute Goiano - campus Morrinhos, especially in the referenced course, and the various spaces that compose the institution, among which prioritized the secretarial of school records, library and teacher rooms. The data collection technique consisted of systematic observations, guided by script, and recorded in a field diary; semistructured interviews with teachers; and consults in the school documents and educational legislation. The use of these methodological procedures has focused on the discussion of situations and revealing manifestations of the relationship between education and work in the researched course, expressed through physical, institutional and educational organization of the educational institution, the profile of the students who completed the study course in the period of 2008-2014, printed materials used, teachers who work in this course, and school documents and educational legislation. In effecting of this study, it was discussed about education, school, work, man, integrated high school, work and education organization, society, function of education and integral formation. To this end, had to support in theoretical as Manacorda (2010), Enguita (1989, 1993), Marx (1977), Mészáros (2008), Sousa Junior (2010, 2013), Pinto (2010), Lombardi (2011), Kuenzer (2009), Frigotto (2010), Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, 2010), and others. The analysis of the relationship between education and work in the Technical Course in Agricultural Integrated at the High School allowed understand that in the current phase of capitalist development, this relationship is elementary and inevitable in the training process. It is, therefore, an issue that goes beyond the school setting due to the fact to be determined by the socioeconomic context, which gives the educational institution the function of forming workers to work in the labor market, which is diverse, competitive and flexible. The interviews with three teachers revealed that the course presents duality formative between general education (high school) and professional education (technical education). Thus, in addition to the course consist of these two types of education, there is a relationship between education and work in technical education, which aims to train the workforce to the market. In the reports of teachers it was noted that the relationship between education and work of technical education occurs in school activities that seek to link theory and practice in technical disciplines, namely: practical classes, technical visits and supervised training mandatory, among others. In all these cases, the knowledge taught in class can be applied in professional activities related to the area of technical training of the student.

**Keywords:** integrated high school; education; work; flexible production.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Fluxo de estudantes em cinco turmas do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio .....	151
Tabela 2 - Idade dos alunos ingressantes e concluintes no curso estudado.....	156
Tabela 3 - Classes sociais dos alunos - Parâmetro Renda Familiar e critérios definidos pelo IBGE.....	158
Tabela 4 - Atividades profissionais dos pais e das mães por setores de atividade econômica - classificação estabelecida pelo IBGE .....	159

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Desafios enfrentados pelos professores no exercício cotidiano de sua atuação no curso estudado, em termos de ensino, efeitos destes no processo educacional e as ações alternativas apresentadas pelos pesquisados.....	180
--	-----

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	- Biblioteca Digital brasileira de Teses e Dissertações.
CadÚnico	- Cadastro Único.
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica.
CEM	- Centrais Energéticas de Morrinhos.
Cisal	- Indústria Sul-americana de Alimentos Ltda.
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
Complem	- Cooperativa Mista de Produtores de Leite de Morrinhos.
DAIMO	- Distrito Agroindustrial de Morrinhos.
DAP	- Diretoria de Administração e Planejamento.
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.
DPI	- Distrito de Pequenas Indústrias.
EaD	- Educação a Distância.
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente.
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio.
FECLEM	- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos.
FUNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IF	- Instituto Federal.
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LIFE	- Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores.
MDS	- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.
MEC	- Ministério da Educação.
NAPNE	- Núcleo de Apoio aos Portadores de Necessidades Educacionais.
Olé	- Angelo Auricchio & Cia Ltda.
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
PNAE	- Programa Nacional de Alimentação Escolar.
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático.
PPC	- Projeto Pedagógico do Curso.
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos.
PROEP	- Programa de Expansão da Educação Profissional

Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.  
Seplan-GO - Secretaria de Planejamento de Goiás.  
Setran - Secretaria de transportes.  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.  
UEG - Universidade Estadual de Goiás.  
UEP - Unidade Educativa de Produção.  
UNED - Unidade de Ensino Descentralizada.  
UnU - Unidade Universitária.

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO A - Parecer técnico consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa .....	217
--	-----

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Caracterização da instituição de ensino.....	209
APÊNDICE B - Declaração da instituição coparticipante .....	210
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	211
APÊNDICE D - Roteiro de entrevistas .....	214

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO E TRABALHO: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO CONSTITUTIVO E FORMATIVO .....	31
1.1 Abordagem sócio-histórica no contexto do materialismo histórico dialético .....	31
1.2 O processo histórico de constituição da relação entre educação e trabalho: efetivação na instância social escolar .....	36
1.3 Educação, trabalho e homem: conexão presente no processo formativo instaurado pela sociedade capitalista .....	54
1.4 Educação revolucionária para além do capital .....	61
CAPÍTULO II - ENSINO INTEGRADO: ESTRUTURA E DINÂMICA QUE COMPÕEM O ENSINO MÉDIO EM FACE DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO ....	
.....	71
2.1 Ensino de nível médio: debates acerca do seu lugar e função na estrutura social e educacional .....	72
2.1.1 Entendimentos sobre o mundo do trabalho e os conhecimentos requeridos dos trabalhadores .....	79
2.1.2 Ensino médio à luz da nova configuração socioeconômica: o ensino integrado como campo de luta por uma educação integral .....	87
2.2 Ensino médio integrado: conceituação e caracterização .....	98
2.3 O trabalho como princípio educativo e a tríade escola unitária, educação politécnica e formação omnilateral: princípios norteadores do ensino integrado?.....	101
CAPÍTULO III - O CONTEXTO ESCOLAR REVELADO EM OBSERVAÇÕES: ESTRUTURA E DINÂMICA QUE COMPÕEM A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO.....	115
3.1 A instituição escolar pesquisada: aspectos organizacionais e físicos presentes no delineamento da sua constituição no contexto morrinhense .....	115
3.2 O processo de criação da instituição de ensino pesquisa no contexto das transformações ocorridas na educação profissional e tecnológica federal .....	120



3.3 A instituição federal de ensino retratada a partir de observações: caracterização física, organizacional e educacional.....	126
3.4 O campo de observação: definição dos caminhos percorridos no conhecimento da realidade relacionada à instituição de ensino .....	138
3.5 Inserção na realidade educacional por meio do contato com os espaços ligados diretamente a atividade de ensino: interpretações sobre a relação entre educação e trabalho.....	147

CAPÍTULO IV - COMPREENSÃO DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO À LUZ DE RELATOS DOS PROFESSORES PESQUISADOS .....

4.1 O desenvolvimento de entrevistas com docentes: critérios para sua realização.....	162
4.2 Os sujeitos da pesquisa e suas conexões com o curso técnico integrado .....	166
4.3 Formação e atuação docente: apontamentos sobre os conhecimentos envolvidos no desenvolvimento da prática educativa integrada e seus desafios .....	171
4.4 Faces da relação entre educação e trabalho reveladas pelos professores .....	181

CONSIDERAÇÕES FINAIS .....

REFERÊNCIAS .....

APÊNDICES .....

ANEXOS .....

## INTRODUÇÃO

Educação e trabalho são, cada vez mais, considerados atividades humanas necessárias e intimamente interligadas em conjunturas socioeconômicas marcadas pelo progresso científico e tecnológico, alcançado na contemporânea fase de desenvolvimento do capitalismo. Essa realidade tem se pautado na perspectiva de vincular a educação desenvolvida em âmbito escolar ao trabalho, por considerá-la como um dos principais requisitos de acesso ao mesmo. Não obstante, a necessidade de ampliação da escolaridade do trabalhador ganha expressividade e se torna ponto fundamental para a inserção e permanência nesse mercado.

Nesses termos, Enguita (1993) entende a educação como uma mercadoria definida e consumida pelo mercado de trabalho. Nessa ótica, os processos produtivos e educativos são regidos pelos princípios da economia geral do capitalismo, que cria a demanda, estabelece as necessidades e a forma de satisfazê-las. Os processos educativos, por sua vez, produzem a força de trabalho, transformada em mercadoria, e que intervêm nos demais processos de produção. Essa cadeia é concretizada na aquisição de técnicas e conhecimentos voltados para o aumento da produtividade, o que propicia a intensificação e a acumulação do capital.

Frigotto (2010) explica que a dinâmica de subordinação dos processos de produção e práticas educativas aos interesses do capital relaciona-se, historicamente, em forma e conteúdo, com as feições assumidas pelo capitalismo. E, ainda, essa configuração é responsável pela distinção entre a educação destinada às classes dirigentes e a ofertada à classe trabalhadora. Nessa dinâmica, as instituições de ensino que desenvolvem educação técnica e tecnológica dedicam-se, prioritariamente, à formação da classe trabalhadora.

Para Enguita (1993), a educação, nesse processo de subordinação ao capital, é vislumbrada como possibilidade de futuro profissional promissor, sobretudo, no nível médio, que oferece ensino geral e/ou ensino profissional, assentado no aspecto vocacional, em que está embutido o desenvolvimento produtivo e econômico.

No ensino médio e no ensino médio integrado ao ensino técnico<sup>1</sup>, a relação entre educação e trabalho tende a se tornar expressiva. Esse fato ocorre em razão desse nível de ensino constituir a etapa final da educação básica e, ainda, por serem as instituições escolares

---

<sup>1</sup> Formado pela articulação entre ensino médio e ensino técnico, disponibilizada em um único curso.

que o ofertam incumbidas de atuar na preparação dos indivíduos para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

As atribuições recebidas por essas instituições de ensino, no tocante à formação geral e profissional, são reforçadas e enfatizadas pela legislação educacional, estando presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 9.394/1996, no Decreto nº 2.208/1997, no Decreto nº 5.154/2004, dentre outros marcos legais que consideram o trabalho como princípio educativo. Assim sendo, o trabalho é entendido e posto como um dos pontos a serem abordados no desenvolvimento do ensino médio, de modo a possibilitar o acesso imediato (durante ou logo após sua conclusão) ou mediato (após o ensino superior) ao trabalho.

Há que se considerar que as instituições que oferecem ensino técnico profissional, no qual se encontra o técnico integrado ao ensino médio, e também as instituições de ensino superior, tendem a oferecer uma formação que busca atender, prioritariamente, o propósito de preparar profissionais para o mercado de trabalho<sup>2</sup>. Geralmente, há restrita formação cidadã e crítica dos estudantes, uma vez que se atém ao ensino de técnicas e conhecimentos utilizados para dinamizar e otimizar os processos produtivos.

Frigotto (2010), com base no entendimento de Kosik (1986), pondera que a relação entre processos de produção e práticas educativas é, historicamente, atravessada pela concepção de diversos fatores (econômico, político, religioso, dentre outros) constituintes da sociedade, sendo que, em determinado período, um deles torna-se fundamental e determinante. A esse respeito, é importante destacar que, na contemporaneidade, o fator econômico tem preponderância sobre os demais, determinando a estrutura e dinâmica social e, por conseguinte, as práticas educativas.

Vale salientar que os discursos em prol da educação formal que contemplam a formação integral do ser humano, na perspectiva de relacionar a educação geral à educação profissional, ocupam lugar na conjuntura social, que é marcada pela polivalência e dinamicidade formativa, demandadas pela conjuntura socioeconômica. Diante desse contexto, os referidos discursos põem em debate as formas de desenvolvimento de educação escolar que buscam atender a finalidade de formação integral do homem, mas também suscitam a compreensão da lógica que atravessa a formação humana.

---

<sup>2</sup> A expressão mercado de trabalho, neste estudo, está consubstanciada nas características apresentadas, ditadas e difundidas pelo modelo socioeconômico neoliberal, que vincula o trabalho às leis de mercado - oferta/procura, compra/venda, dentre outros - de maneira a considerá-lo, também, como mercadoria. Desse modo, a inserção das pessoas nos vários campos de trabalho impõe aos trabalhadores exigências mínimas para que sejam incorporados a ele.

As autoridades (capitalistas, fornecedores de mercadoria educacional, diretores, professores, entre outras) apresentam, em termos de conhecimento, limites para a condução da educação. Em conformidade com isso, Enguita (1993) assinala que a educação fica incumbida de produzir os futuros profissionais, a partir das decisões tomadas por essas autoridades sobre o que e como os estudantes devem aprender.

Nesse sentido, os conhecimentos orientados nas instituições de ensino e que, por sua vez, são impostos pelos detentores de forças produtivas, são determinados e definidos com base no modo de produção e suas relações técnicas e sociais. Na contemporaneidade, ressalta-se que a definição dos conhecimentos e da forma como eles são oferecidos pelas instituições de ensino segue o que as legislações educacionais e diretrizes orientam, o que estabelecem como objetivos, que são os conhecimentos gerais e profissionais mínimos requeridos para cada perfil formativo.

A educação encontra-se, prioritariamente, relacionada à perspectiva capitalista, vinculada à necessidade que o capital tem de entender o trabalho apenas como produtor, intensificador e acumulador de riqueza. Essa compreensão nega a visão marxista de considerar o trabalho, também, como condição central da vida genérica do homem, entendendo-o sob o prisma ontológico, que possibilita a realização humana. Assim, para Enguita (1993), a educação desenvolvida na escola fomenta a competição destrutiva, o acirramento do individualismo e, conseqüentemente, responsabiliza o indivíduo por seu trabalho, distanciando-o da formação emancipadora, que considera a contradição socioeconômica e busca a transformação social.

A inserção das pessoas no mercado de trabalho e a necessidade de constante atualização das mesmas para que se mantenham empregadas, que é uma demanda do modelo socioeconômico neoliberal<sup>3</sup>, põe a educação escolar como uma via para tal intento. Apoiando-se na premissa de entender educação e trabalho como elementos necessários para o estado de empregabilidade, explicado por Sampaio (2010), a educação de nível médio tem buscado

---

<sup>3</sup> Para Bianchetti (1999), o modelo Neoliberal constitui uma proposta socioeconômica e política de feição hegemônica nos países capitalistas. Assim sendo, esse modelo desenvolveu a partir de meados da década de 1970, período em que o Estado de Bem Estar Social, em curso, foi questionado por ressaltar as contradições entre às necessidades de acumulação do capital e as práticas distributivas derivadas da intensificação do capital. Nesse contexto, Freidrich Hayek e Milton Freidman elaboraram e apresentaram a proposta de um Estado Mínimo, que pouco intervém sobre a economia e as questões sociais, de modo a não comprometer o processo de intensificação e acumulação do capital, em franca expansão. Nesse sentido, a economia passa a ser regulada pelo mercado e suas leis tendo como objetivo assegurar a reprodução da ordem capitalista, em contraposição a noção de Estado Interventor e regulador econômico. Nessa configuração, o Estado Capitalista criado pela burguesia tem a função de imprimir e reproduzir na sua estrutura e funcionamento às relações sociais e econômicas constitutivas do modo de produção capitalista. Nesse contexto, coube, ao poder público, a tarefa de garantir o bem comum elementar e o equilíbrio social para assegurar a vida útil do capital, ficando a cargo da sociedade civil a solução de seus problemas.

atender aos propósitos de oferecer educação geral, que permite avançar nos estudos e, também, a educação técnica profissional, voltada para a profissionalização. Há, ainda, o ensino técnico integrado ao ensino médio, que tem o objetivo de congrega, em um mesmo curso, essas duas vertentes formativas desenvolvidas em tempo integral (matutino e vespertino).

Partindo disso, pensar a relação entre educação e trabalho suscita considerar a agência e o espaço que a levam a efeito. No caso desta pesquisa, a escola é a instituição e o espaço no qual a mencionada relação se desenvolve, o que, de fato, implica entendê-la dentro do contexto em que realiza sua atividade e função social. Nesse sentido, o presente estudo é movido pela inquietação relativa aos entendimentos que circulam no meio escolar. Para tanto, são tomados como interlocutores três docentes do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, oferecido pelo Instituto Federal (IF) Goiano - câmpus Morrinhos, na expectativa de trazer para o centro das discussões o que eles revelam sobre a relação entre trabalho e educação, sem perder de vista a abrangência sócio-histórica que a atravessa.

O interesse pela temática adveio da crescente necessidade de compreender como a relação entre educação e trabalho é entendida pelos professores e o modo como ela é vivenciada na instituição de ensino e no curso pesquisados. Acredita-se que a compreensão dos docentes quanto a essa questão no espaço escolar torna possível conhecer a realidade - as situações e práticas - no tocante ao ensino integrado.

Destaca-se que o interesse pela temática não é recente, mas teve suas primeiras manifestações ainda no ensino fundamental, quando, diante de minha indagação sobre o porquê de estudar, tinha como explicação, por parte de pessoas adultas, inclusive professores, que o estudo era necessário para se ter um futuro melhor. No ensino médio, essa necessidade foi acrescida pela difusão social da expectativa de que, por meio do estudo, entendido como educação formal, seria possível conseguir um bom emprego. No ensino superior, curso de Pedagogia, a associação entre educação e trabalho foi reforçada como sendo a formação voltada para uma vertente profissional.

Percebe-se que a educação foi tomada como um dos principais meios de acesso ao trabalho socialmente reconhecido, e permeou meu processo de escolarização sem que eu pudesse entender como isso ocorria, e, tampouco compreender em que esse entendimento se assentava. Na realidade, a relação entre educação e trabalho fazia-se presente no meio escolar, sendo perceptíveis algumas manifestações principalmente no estágio supervisionado obrigatório no curso de Pedagogia, no qual foi oportunizada aos alunos uma pequena mostra

da realidade, como forma de sinalizar características, traços comuns à profissão, bem como uma visão parcial e panorâmica das atividades profissionais habilitadas pelo curso.

Essa vivência estudantil e minha atuação pedagógica junto ao IF Goiano - câmpus Morrinhos, especificamente no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, propiciou o reascender da inquietação já delineada. Expressões que surgem no interior das instituições de ensino podem indicar como essa relação se manifesta: “sem estudo não se terá lugar no mercado de trabalho”, “com uma educação elementar, não se terá acesso a um bom emprego”, “quem não leva a sério o estudo será um profissional ruim”, “os alunos não percebem que os conhecimentos escolares poderão ser usados no trabalho”, dentre outras. Desse modo, aventa-se buscar, neste estudo, o entendimento de como se dá a estrutura e dinâmica da relação entre educação e trabalho no curso técnico integrado ao ensino médio, pela ótica de docentes.

A discussão sobre o elo entre educação e trabalho justifica-se por essas atividades serem comuns aos seres humanos, os quais, por meio de sua ação, colaboram para que elas se aproximem ou se distanciem. Ressalta-se que essa sistemática está associada ao papel atribuído a essas vertentes no processo educativo, e, ainda, como abordagens teóricas que as subsidiam (SAVIANI, 2007).

A educação escolar tem sido abordada em vários estudos no campo educacional, nos quais os enfoques variam entre: entender os embasamentos teóricos que sustentam as práticas escolares; o compromisso que se estabelece com a formação humanística dos educandos; e a responsabilidade social pela qualidade do ensino. No caso deste estudo, será enfatizada a relação entre educação e trabalho a partir da compreensão desses conceitos como áreas de conhecimentos que se interligam e podem propiciar a formação do estudante enquanto sujeito do processo educativo, o que remete a uma educação de caráter integral.

Nessa linha de raciocínio, o problema deste estudo gira em torno da seguinte questão principal: que concepção os professores do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio têm sobre a relação entre educação e trabalho e, por conseguinte, qual é a concepção corrente na escola estudada? Considerando esse recorte, algumas perguntas norteadoras ganham centralidade, sendo elas: No meio educacional estudado, há compreensão sobre essa relação? Que compreensões são essas? Como as compreensões trazidas pelos sujeitos pesquisados podem possibilitar o entendimento da relação entre educação e trabalho no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio? De que modo essa relação se manifesta na instituição de ensino pesquisada? E, como essa relação é abordada no ensino desenvolvido no curso estudado?

Frente ao destaque dado pelas legislações educacionais ao trabalho como princípio educativo, por meio de determinações que atravessam todos os níveis de escolarização, pontua-se que as escolas ainda apresentam dificuldades em relacionar educação e trabalho por, geralmente, desconsiderarem os fatores socioeconômicos e políticos implicados nessa relação.

É oportuno demarcar que o trabalho como princípio educativo é intensificado no ensino médio e na educação superior, o que pode estar associado ao entendimento de que, nessas etapas escolares, as pessoas estariam prestes a ter ou mesmo teriam idade para comporem o mercado de trabalho, ou, já sendo parte desse mercado, poderiam estar em condição de participar do processo produtivo. Dessa forma, a modalidade de ensino integrado aplicada ao ensino médio/técnico é vista como uma possibilidade de tornar a relação entre educação e trabalho um dos motes da educação escolar.

Objetivando contribuir com as discussões sobre a relação entre educação e trabalho no ensino técnico integrado ao ensino médio, esta pesquisa considera as experiências docentes vividas em âmbito escolar, haja vista que elas se ancoram em pressupostos e orientações reveladoras do contexto atual e das intencionalidades imbricadas no processo de formação escolar. Além disso, o conteúdo abordado e as fontes de dados utilizadas podem desencadear a produção de novas investigações.

Nesses termos, o objetivo geral da investigação é analisar e entender o processo de constituição da relação entre educação e trabalho no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio. Em termos específicos, objetiva identificar a manifestação dessa relação no ambiente escolar, sobretudo nos espaços ligados ao desenvolvimento do ensino, e nos materiais impressos utilizados pelo curso. Ainda, procura identificar a concepção docente sobre a referida relação e a forma como lidam com essa questão.

No tocante ao aspecto teórico, este estudo utiliza-se de literaturas que discorrem sobre questões como educação, trabalho, ensino integrado, dentre outras. Para tanto, aporta-se em estudiosos como: Kuenzer (2009), Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, 2010), Frigotto (2010), Enguita (1989, 1993), Ramos (2008), Manacorda (2010), Mészáros (2008), Lombardi (2011), Marx (1977), e outros. O referencial elencado apresenta o desafio de reunir teorizações que possibilitem o entendimento da complexidade envolvida na relação entre educação e trabalho, a partir dos múltiplos fatores que a compõem, bem como das repercussões que têm no interior da escola, e especificamente, no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, tendo respaldo em informações obtidas na instituição escolar por meio de observações, entrevistas e análise documental.

Pesquisas referentes à relação entre educação e trabalho indicam que, com a instauração do capitalismo, houve a intensificação dessa relação, em virtude da tecnificação, divisão social e técnica do trabalho, e das correntes teóricas voltadas para a organização do mesmo, que demandava perfis diferenciados de trabalhadores (ENGUITA, 1989, 1993; FRIGOTTO, 2010; KUENZER, 2009; MÉSZÁROS, 2008). Assim, a escola, instituição social de educação formal, apresenta uma gama de funções enunciadas por Enguita (1993), dentre as quais estão: formar bons cidadãos, educar futuros consumidores, capacitar força de trabalho, e mais.

A contextualização da temática educação e trabalho no ensino integrado também foi efetivada no âmbito das produções acadêmicas que abordavam questões como: ensino médio integrado, relação entre escola e trabalho, dentre outras, que viabilizaram o entendimento da temática estudada. O levantamento bibliográfico realizado junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão nacional de divulgação de pesquisas acadêmicas reconhecidas, e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), concentrou-se no período de 2007 a 2012, e teve como finalidade explicitar produções acadêmicas de diversas universidades brasileiras que apresentam relação com a presente investigação. A busca foi orientada a partir dos descritores trabalho, ensino médio integrado e relação entre educação e trabalho, o que permitiu um alcance expressivo das produções existentes, sendo elencadas aquelas que apresentaram afinidade com a questão abordada, com variações quanto ao nível de ensino e ao público pesquisado.

As produções acadêmicas levantadas a partir do descritor trabalho, em âmbito de mestrado, totalizaram trezentas e treze, dentre as quais seis apresentaram discussões acerca da associação entre ensino médio e trabalho, tomado sob o enfoque da formação, do trabalho e das legislações voltadas para esse nível de ensino. As produções selecionadas tiveram como população pesquisada estudantes, recém-egressos e empregadores. Identificou-se, também, estudo bibliográfico sobre padrões de desenvolvimento tecnológico e educação, pesquisa documental voltada para o entendimento das políticas educacionais contemplando alterações na esfera do trabalho e da educação, bem como medidas orientadas/recomendadas por organismos internacionais.

No tocante à produção acadêmica voltada para a oferta de ensino de nível médio, foi percebida a existência de estudos acerca do ensino médio, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e



Adultos (PROEJA), e programa de ensino médio articulado à educação técnica na modalidade de concomitância externa entre duas instituições escolares.

A busca foi efetivada, também, a partir do descritor ensino médio integrado, na qual foram encontradas oito dissertações e uma tese que tinham pontos em comum com o objeto desta pesquisa. Nas dissertações, o objeto de estudo girou em torno das políticas públicas voltadas para o ensino médio e PROEJA, e sobre a integração entre essas modalidades; implementação do currículo integrado; políticas curriculares para o ensino integrado; prática de ensino integrado; processo de implementação de cursos de ensino médio integrados à educação profissional; trajetória da educação profissional e ensino médio e processo de integração; e possibilidades e retrocessos na educação profissional integrada ao ensino médio.

Nesses trabalhos acadêmicos, houve uma preocupação com a contextualização da temática. Assim, fizeram-se presentes temas como: legislações voltadas para a modalidade de ensino integrado; consideração dos diversos fatores externos que se relacionam ao objeto de estudo - mundo do trabalho<sup>4</sup>, cidadania, formação profissional, sistema produtivo capitalista e desenvolvimento da sociedade capitalista; e dualidade<sup>5</sup> histórica presente no ensino médio. O público pesquisado foi constituído, em sua maioria, por diretores, coordenadores, professores, estudantes e comunidade, o que revela uma tendência de apresentar a visão dos diversos atores que compõem o cenário do ensino integrado.

No levantamento realizado, as produções de doutoramento e mestrado constantes junto à BDTD, organizada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, apoiaram-se nos descritores ensino médio integrado, escola e trabalho. É oportuno demarcar que os descritores em questão possibilitaram elencar produções acadêmicas que contribuem com a proposta delineada neste estudo, por trazerem discussões sobre: a constituição do ensino integrado no Brasil; as relações estabelecidas com o sistema capitalista de produção, o trabalho e a formação do homem; e a possibilidade de oferta de educação integrada entre ensino médio e profissional, que ganhou espaço no meio educacional, sendo alvo de legislações que orientam

---

<sup>4</sup> Mundo do trabalho, conforme esclarecem Azevedo e Reis (2013), refere-se à complexidade da produção da vida, realidade social, o que envolve atividades econômicas (serviços, indústria, comércio dentre outras) e atividades culturais, materializadas na existência humana. O mundo do trabalho envolve a produção de bens e mercadorias, materiais e simbólicas. A educação, com foco no mundo do trabalho, vai além da mera subordinação ao mercado de trabalho, pois visa à formação cidadã e técnica, fomentada pela inserção crítica por meio da apropriação dos fundamentos da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura como elementos imprescindíveis para o aprofundamento da consciência cidadã, corroborando com a formação de sujeitos sociais engajados com seu contexto.

<sup>5</sup> Dualidade é uma categoria que expressa o caráter e sentido duplo/dual da sociedade, do trabalho, da educação, demonstrando que essas questões podem ser vistas e analisadas sob duas perspectivas diferentes que se relacionam.

e normatizam sua oferta. Nessas produções, o estudo foi desenvolvido mediante pesquisa documental e bibliográfica.

Em geral, cabe observar que as produções tratam da relação entre educação e trabalho de forma indireta e não aprofundada, pois, ao abordarem o sistema produtivo capitalista e o mundo do trabalho, deixam transparecer que o trabalho é uma das finalidades da educação, de modo que a associação entre esses dois aspectos não é o objetivo central das produções levantadas. Por outro lado, nota-se que essa relação é abordada, de forma mais acentuada e pontual, no campo da educação profissional e no ensino superior.

No curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, objeto deste estudo, a discussão é ainda apresentada de forma incipiente e difere das produções levantadas, por trazer para o centro do debate sua manifestação no ensino técnico integrado ao ensino médio. O que se busca é compreender a interligação entre escola unitária, educação politécnica e formação omnilateral, difundida nos discursos alusivos ao ensino integrado. Destaca-se que a inter-relação dessas facetas, apesar de ser citada, não foi detidamente discutida nas produções levantadas, constituindo um dos pontos que difere da presente pesquisa, que tem o desafio de investigar, no interior da escola e do curso pesquisado, como essas questões são postas, abordadas e realizadas.

O recorte metodológico que norteia o desenvolvimento da pesquisa está assentado em abordagem sócio-histórica, tomada sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, que prima pelo que é real, seu processo e dinâmica.

Na construção deste estudo, a pesquisa de campo envolveu observação da instituição escolar pesquisada e entrevista com docentes. A adoção dessas formas metodológicas teve como objetivo conhecer a realidade que compõe e sustenta a relação entre educação e trabalho, e compreender como ela ocorre no ambiente pesquisado. O estudo aporta-se em Vianna (2007), Fraser e Gondim (2004), Poupart (2012), Deslauriers e Kérisit (2012), Triviños (1987), Franco (2005), Szymanski (2011), Tura (2003), Laville e Dione (1999), dentre outros autores que abordam a metodologia de pesquisa no campo abordado.

Este estudo também se utilizou de metodologia voltada à pesquisa qualitativa, uma vez que a abordagem sócio-histórica tem como característica a descrição detalhada do processo real de produção da própria existência. Lombardi (2011, p. 66), a respeito da necessidade de conhecer, esclarece que, em minúcias, “[...] as relações dos indivíduos reais, [...] suas ações e suas condições materiais de existência, [...] verificável por via empírica [...]”, como Marx fez em todo seu processo investigativo sobre os modos de produção, sua estrutura e dinâmica.

Lombardi (2011) reforça que, tendo como referência a abordagem empreendida por Marx e Engels, é necessário o desvelamento das relações reais construídas materialmente pelos homens, de modo que o que eles fazem e o modo como o fazem constitui ponto de partida para entender como são. Neste estudo, os homens são percebidos no contexto das relações sociais estabelecidas no campo de atuação profissional, de forma que a investigação volta-se para a compreensão de como é a relação entre educação e trabalho no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

O inventário sobre as produções acadêmicas que abordam o ensino integrado possibilita entender que a expressão ensino médio integrado, no Brasil, é a mais utilizada por se referir à forma de organização da educação básica. O ensino médio é a última etapa da educação básica, sendo ele necessário ao desenvolvimento do ensino técnico, conforme está estabelecido no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

A presente pesquisa assenta-se no recorte ensino integrado, circunscrito ao curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, que tem como desafio desenvolver a educação geral e técnica por meio de um Projeto Nacional de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico. Vale demarcar que o referido projeto traz como concepção a superação do histórico conflito em torno da função da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo, repercutindo na dualidade de um currículo para as humanidades ou para a ciência e tecnologia (RAMOS, 2005).

A educação básica, técnica profissional, oferecida pelo IF Goiano - câmpus Morrinhos, situado na cidade de Morrinhos, estado de Goiás, constitui campo de estudo. O adentrar na instituição está ancorado na intencionalidade de obter informações que possibilitem entender como se dá a relação entre educação e trabalho no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, no recorte temporal que vai de 2008 a 2014. Essa relação é investigada no intuito de perceber como ela se processa no desenvolvimento da prática docente, sua correlação com as políticas públicas educacionais e, ainda, com a formação integral e emancipadora dos alunos.

A periodização do estudo partiu do fato de que, no final do ano de 2008, a instituição educacional pesquisada teve sua nomenclatura modificada e passou por reconfiguração, vindo a fazer parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sendo o curso estudado o primeiro a ser oferecido na modalidade de ensino integrado nesse período de transição e após sua nova constituição institucional. O curso está regido, em termos legais, pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, e em normatizações que reforçam essa tendência. Já o ano de 2014 foi definido tendo em vista que a turma iniciada em 2008 teria concluído o curso, que

tem duração mínima de três anos. Soma-se a isso o fato de que, nesse intervalo de tempo, outras quatro turmas concluíram o referido curso, o que apresenta uma possibilidade de pensar o processo de integração e, também, a relação entre educação e trabalho, a partir dos relatos de professores, de modo a desvelar a concepção corrente sobre essa relação no meio escolar estudado.

A instituição federal de educação estudada oferece educação básica (ensino integrado), técnica profissional e superior, o que contribui com a compreensão de que a educação brasileira tende a atribuir a esses níveis e modalidades de educação maior correlação com o trabalho. Esse fato, por vezes, associa-se ao perfil do público que constitui a educação técnica de nível médio e superior, que são estudantes prestes a ingressar no mercado de trabalho ou já inseridos nele. Conforme pontua Kuenzer (2009), tratam-se de alunos que estão em busca de atualização, necessidade desencadeada pelo aumento da demanda por qualificação, posta pelas mudanças crescentes no processo produtivo e pelo avanço da ciência e tecnologia, sob a égide do modelo capitalista, expresso na acumulação flexível e na instabilidade socioeconômica.

Desse modo, o olhar por dentro da instituição de ensino, através da sua forma de organização interna, da maneira como a relação entre educação e trabalho é apresentada, e como a atividade educativa é desenvolvida, permite conhecer a realidade vivenciada na escola. Essa investigação parte da pressuposição inicial de que a escola lida, explícita ou implicitamente, com a relação entre educação e trabalho no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio. A mencionada premissa desencadeia a necessidade de entender como a instituição está estruturada para desenvolver a atividade educativa que lhe é atribuída, verificar qual o público que atende, investigar as concepções docentes sobre a questão estudada, e buscar informações teórico-práticas presentes no meio institucional, de modo a situar o campo em que se assenta esta pesquisa.

Em termos gerais, a prática de ensino desenvolvida em escola pública de nível médio constitui a realidade educacional vivenciada pela maioria dos alunos que busca nesse ensino conhecimentos que lhes permitam avançar nos estudos e ingressar no mundo do trabalho, o que é visto como possibilidade de crescimento social e humano. Recorrendo ao entendimento de Manacorda (2010) sobre a contradição existente entre o elevado nível tecnológico e a condição social dos alunos, o que se percebe é uma determinação das exigências feitas pelo contexto socioeconômico a respeito da necessidade de formação, a serem satisfeitas em termos técnico, cultural e social. Diante desse quadro, pode-se inferir que, na atual fase do progresso tecnológico, o ensino tende a reunificar ciência e trabalho, expressos na exigência

de menos operários, cada vez mais possuidores de conhecimentos específicos, capacitados a “[...] integrar mais estruturas ou dominar as relações que as unem” (MONACORDA, 2010, p. 139), o que pode ser traduzido em possuir conhecimentos específicos e gerais.

No contexto científico e tecnológico alcançado pelas relações produtivas e sociais, o modo de produção capitalista tem a necessidade de se assegurar como sistema socioeconômico. Dessa maneira, a formação dos trabalhadores é composta por conhecimentos gerais e específicos, propiciada pela reunificação entre ciência e trabalho. E esse modelo de formação torna-se condição fundamental para que os trabalhadores sejam capazes de integrar as diversas estruturas produtivas e as relações envolvidas entre elas. Assim sendo, a formação em questão favorece o desenvolvimento, em poucos trabalhadores, de conhecimentos gerais e específicos, o que os capacita a lidar com uma variedade de atividades profissionais na cadeia produtiva, sem comprometer o processo produtivo e a acumulação de capital.

O presente estudo demandou visitas à escola no período dois meses, as quais foram realizadas em três dias consecutivos da semana - de segunda a quarta-feira e de quarta a sexta-feira - intercalados no decorrer das oito semanas, de modo que todos os dias da semana fossem contemplados. A observação sequenciada e ininterrupta constituiu critério adotado por corresponder a fator atenuante da descontinuidade das observações, para que se pudesse perceber a existência de manifestações diárias da relação entre educação e trabalho, e, também, identificar como isso acontece na instituição.

No mais, as entrevistas realizadas com docentes possibilitaram conhecer a concepção que eles têm sobre essa questão e a forma como a percebem. Assim, a entrevista contribui com a investigação ao abrir espaço para que o olhar dos docentes que trabalham com a modalidade de ensino integrado apresente dados que permitam o alargamento do campo de compreensão da temática estudada. A necessidade de apreender a percepção de docentes fez com que, na escolha do público pesquisado, fossem contemplados profissionais que lidam diretamente com a modalidade integrada de ensino, por estarem em contato diário com a relação entre educação e trabalho, haja vista que são incumbidos de realizá-la em sua prática docente.

A presente investigação utiliza entrevistas individuais semiestruturadas, por permitirem mais interação com os entrevistados, uma vez que, tendo caráter flexível, possibilitam, ao longo de sua aplicação, clarificar questões e retomar pontos obscuros. A escolha dos entrevistados, a princípio, foi orientada por dois critérios: área de atuação do docente (educação básica e educação técnica profissional), e tempo de atuação no curso estudado (docentes que estão há mais tempo e há menos tempo atuando no curso estudado).

Esses critérios tiveram como finalidade trazer para o estudo pontos inerentes à realidade vivida por esses sujeitos, para perceber como lidam, cotidianamente, com a relação entre educação e trabalho.

A adoção do critério área de atuação no curso parte da compreensão de que a formação dos professores pode trazer diferenciações em termos de conhecimento sobre a questão estudada. Assim sendo, as especificidades no campo da formação constituem fator que pode indicar interpretações distintas acerca da relação entre educação e trabalho. Ressalta-se que os docentes desta pesquisa pertencem a duas frentes formativas, a educação básica e a educação profissional técnica, reverberada na atuação docente, o que pode revelar o caráter dual expresso no nível médio de ensino. A diferenciação em termos de área de atuação possibilita, ainda, investigar como a dualidade formativa, presente entre os docentes, favorece o desenvolvimento da proposta de integração existente no curso estudado.

O critério tempo de atuação no curso, por sua vez, está assentado na percepção de que a relação entre educação e trabalho, no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, pode ser diferenciada entre os docentes que atuam há menos ou mais tempo no curso, visto que o período de tempo prolongado permite amplo contato com a questão da integração e, conseqüentemente, com a relação entre educação e trabalho.

Há que se considerar que, na efetivação deste estudo, os critérios de área e tempo de atuação no curso foram redefinidos em decorrência das condições organizacionais e sociais da instituição pesquisada, o que possibilitou a realização de três entrevistas, sendo duas com professores do ensino técnico e uma com professor do ensino médio. No quesito tempo de atuação no curso em questão, foi possível conseguir relatos de professores que estão atuando nele desde 2010.

A presente pesquisa está estruturada em quatro capítulos. No capítulo I, “Educação e trabalho: um olhar sobre o processo constitutivo e formativo”, as discussões voltam-se para o entendimento da relação entre educação e trabalho, suas conceituações, estrutura e dinâmica, além de discorrer a respeito os quatro principais conceitos que compõem essa relação, quais sejam: educação, trabalho, homem e sociedade, bem como sobre os conceitos secundários, advindos da interconectividade com os principais. Essa contextualização teórica parte da apreensão inicial de que a escola é um dos espaços sociais no qual a relação entre educação e trabalho pode ser parte do processo educativo.

O capítulo II, “Ensino integrado: estrutura e dinâmica que compõem o ensino de nível médio em face da relação entre educação e trabalho”, versa sobre a concepção de ensino integrado presente no campo teórico, de modo que são abordados os diversos fatores

implicados em sua constituição. Assim sendo, é tratada a formatação organizacional atribuída ao ensino integrado em termos de organização e função, social e educacional. A questão central do capítulo é o ensino médio integrado, sendo que se parte da concepção corrente de ensino médio para, posteriormente, tratar de sua forma integrada - ensino técnico integrado ao ensino médio. Para a realização dessas discussões, as teorizações sobre escola unitária, ensino politécnico e formação omnilateral compõem categorias que possibilitam melhor compreensão dos elementos constitutivos da configuração que se pretende dar ao ensino integrado no Brasil, e, como essas questões podem ser percebidas no curso estudado.

O capítulo III, intitulado “O contexto escolar revelado em observações: estrutura e dinâmica que compõem a relação entre educação e trabalho”, dedica-se à apresentação e análise dos dados, que foram coletados nos espaços físicos da instituição pesquisada por meio de observações, sobretudo, nos locais ligados diretamente ao ensino. Busca-se conhecer os elementos organizacionais e educacionais envolvidos na efetivação da prática educativa e, por conseguinte, a relação entre educação e trabalho sinalizada e desenvolvida nos espaços educativos.

Por fim, no capítulo IV, “Compreensão da relação entre educação e trabalho no Curso Técnico em Agropecuária Integrado à luz dos relatos dos professores pesquisados”, focaliza-se o conhecimento que os professores entrevistados têm sobre o ensino integrado. O alcance desse propósito implica na verticalização do conceito de ensino integrado revelado pelos pesquisados, na forma como conduzem esse ensino, e nos desafios advindos da prática do mesmo. E, nesse contexto, busca-se compreender como a relação entre educação e trabalho é configurada na prática docente desenvolvida junto ao curso estudado.

## CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO E TRABALHO: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO CONSTITUTIVO E FORMATIVO

Uma reflexão acerca da relação entre educação e trabalho, para a qual é verticalizada esta pesquisa, remete à compreensão da educação segundo uma abordagem sócio-histórica, que considera o movimento, as contradições, a mediação e a totalidade, aspectos presentes nessa relação. Para tanto, destacam-se as principais características e questões que subsidiam essa abordagem, no quadro de práxis<sup>6</sup> transformadora. Em conformidade com isso, a forma de condução do estudo, em termos teórico-metodológicos, indica o caminho percorrido, os pontos considerados, como também o tratamento dispensado aos dados coletados junto à realidade educacional do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, do IF Goiano - câmpus Morrinhos.

Nessa direção, a relação entre educação e trabalho é empreendida a partir de discussões que elucidam entendimentos alusivos a sua estrutura e dinâmica. Assim, educação, trabalho e homem, em inter-relação, apresentam-se como possibilidades de perceber e compreender o processo formativo que atravessa a sociedade capitalista.

#### 1.1 Abordagem sócio-histórica no contexto do materialismo histórico dialético

Nesta investigação, adentrou-se no campo da educação em busca de compreender como relacioná-la com o trabalho, focalizando o fato de as pessoas participarem de espaços escolares na sociedade capitalista, de algum modo, para ocuparem postos de trabalho na dinâmica da sociedade em questão. Tendo respaldo nesse fundamento, a filosofia marxista fornece elementos que permitem explicar a realidade vivenciada no IF Goiano, em Morrinhos, no sentido de entender os desdobramentos advindos da relação entre educação e trabalho no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio ofertado na instituição.

---

<sup>6</sup> Para Vázquez (1977), práxis diz respeito à atividade prática humana real, ativa e transformadora, ao laço entre filosofia e realidade empreendida no diálogo entre teoria e prática. Em A ideologia alemã, Marx e Engels (2007, p. 46, grifos do autor) “[...] considera o mundo sensível como a soma da *atividade* viva e física dos indivíduos que o compõem; [...]”. Assim, as contradições sociais presentes colocam a necessidade de uma transformação radical na estrutura social, empreendida por meio de atividades humanas - práxis.



Em conformidade com Netto (s/d, p. 7), “[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva [...]”, independente dos desejos, aspirações e representações do pesquisador. De acordo com esse autor, em Marx, a teoria é a reprodução do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa, bem como da estrutura e dinâmica do objeto pesquisado, reproduzida no pensamento do pesquisador. O conhecimento inicia na aparência fenomênica, imediata e empírica; contudo, para alcançar a essência do objeto, precisa apreender a estrutura e dinâmica do mesmo.

Entende-se, assim, que o marxismo permite olhar para a essência dos fatos que se dão na realidade concreta, mediante a consideração da práxis, em que o todo viabiliza a análise das partes (do singular e do particular). Segundo esse viés, Cabral (2008) afirma que:

O marxismo é uma filosofia dialética, de caráter histórico, social e cultural. Os teóricos Marxistas mostram uma sociedade contextualizada. Nessa teoria, os aspectos políticos e econômicos são destacados e os processos de trabalho, produções humanas e suas formas de organização são compreendidos como atividade transformadora das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos [...] (CABRAL, 2008, p. 1).

Na atividade de pesquisa, Netto (s/d, p. 10) destaca que “[...] o sujeito deve ser capaz de mobilizar o máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação”. Recorrendo a Marx, o autor afirma que o pesquisador tem que se apoderar da matéria, de seus pormenores, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, indagá-la e investigá-la de forma minuciosa.

Vale ressaltar que, neste estudo, o trabalho é tomado como par relacionado à educação, configurando-se como uma atividade que vem definindo as trocas sociais entre os homens, desde os tempos primitivos, a fim de satisfazer as necessidades dos mesmos. Ademais, Cabral (2008) afirma que, na Filosofia de Marx e Engels, a diferença entre os homens e os outros é explicitada no fato de o trabalho ser uma atividade especificamente humana, por meio da qual o homem age em busca de meios que satisfaçam suas necessidades biológicas, culturais e sociais, e que também “[...] permite entender a constituição social do sujeito, suas relações sociais, sua historicidade e cultura” (CABRAL, 2008, p. 3).

No conjunto de estudos desenvolvidos por Freitas (2003) a respeito da perspectiva sócio-histórica, ela considera que essa abordagem teórica traz implicações que se reverberam nos atributos processuais e éticos do realizar pesquisa em ciências humanas. Em termos reais, essas implicações exigem coerência do pesquisador quanto à concepção e utilização dos

instrumentos metodológicos, a fim de coletar e analisar os dados, e construir textos com respaldo na discussão dos achados. Acrescenta a autora que a abordagem sócio-histórica considera que a produção de conhecimento envolve

A arte da descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. A pesquisa, nesta orientação é vista pois, como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se ressignificam [...] (FREITAS, 2003, p. 6).

Observa-se que essa forma de pesquisa parte do entendimento do homem como ser concreto e social, que integra a compreensão da realidade a partir de análises racionais e explicativas, sendo a compreensão de fatos concretos aliada à explicação.

Neste estudo, o homem é visto pelo seu amplo desenvolvimento, como o centro de referência para uma educação que se funda na ideia de práxis (ARAUJO, 2010). Assim, lança-se o desafio de entender, no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, a dinâmica e estrutura que envolve a relação entre educação e trabalho no interior do IF Goiano - câmpus Morrinhos.

O mencionado curso é constituído pela integração entre educação geral e profissional, sendo oferecido em tempo integral (matutino e vespertino). Desse modo, lida com a formação científica e cultural, e técnica profissional, ao reunir duas das esferas da vida social - a educação e o trabalho - o que remete à concepção de formação integral do homem, sedimentada nos referenciais do materialismo histórico dialético, que é uma epistemologia que rege o marxismo.

Nesse empreendimento, torna-se necessário entender qual a concepção de formação integral do homem o projeto educacional presente no curso investigado incorpora, e a qual perspectiva socioeconômica ele está vinculado. Por assim ser, o método de investigação em que se apoia esta pesquisa é orientado pela referida concepção epistemológica e pelas categorias filosófico-metodológicas empregadas no desenrolar da pesquisa, a saber, totalidade, práxis, contradição e mediação.

Importa escrever que o materialismo histórico corresponde a uma concepção ontológica, histórica e científica que abarca a raiz da condição humana, que se faz presente nas relações sociais capitalistas. Assim sendo, tem caráter abrangente e radical se comparada às demais concepções e teorias sobre a constituição socioeconômica vigentes (FRIGOTTO, 2004 apud FREITAS, 2007). A referida concepção vincula-se à metodologia de pesquisa

qualitativa por se tratar de uma possibilidade teórica, um instrumento de interpretação da realidade assentado na lógica dialética, como caminho epistemológico para interpretação da realidade (MARTINS, 2006).

A abordagem sócio-histórica está em consonância com os referenciais do materialismo histórico, em razão de abranger a complexidade das relações inseparáveis entre sujeito e realidade (MOLON, 2008). É oportuno ponderar que a teoria sócio-histórica abarca o poder mediador do trabalho, que explica a diferença qualitativa entre homem e animal (CABRAL, 2008). Por essa via, tendo respaldo nos estudos de Freitas (2007), o pesquisador entende o homem como um ser sócio-histórico, ativo, transformador, que cria significações a partir da realidade em que vive. Nesse caso, o mundo é visto pelo pesquisador em seu acontecer histórico, em uma dinâmica de totalidade que não segrega homem/realidade, sujeito/objeto, ciência/vida ou conhecer/agir, pares que estabelecem relação dialética e não contraditória. Em síntese, a autora discorre que a realidade humana, na orientação dialética, está apoiada na perspectiva de totalidade social, ao se fundar na necessidade e possibilidade de transformação da sociedade.

Segundo Netto (s/d), o alcance da estrutura e dinâmica do objeto de estudo dá-se por meio de procedimentos analíticos operados por sua síntese. De posse do fundamento da análise da teoria sobre a relação entre educação e trabalho, sua dinâmica e estrutura, tornaram-se possíveis outras vias de acesso ao objeto. Frente a isso, “[...] começa-se ‘pelo real e pelo concreto’ que aparecem como *dados*; pela análise um e outro elemento são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações [...]” (NETTO, s/d, p.19, grifos do autor). Essas abstrações se referem a determinações mais simples, postas no nível da universalidade, “[...] na imediaticidade do real, elas mostram-se como singularidades - mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade” (NETTO, s/d, p. 21).

De acordo com Netto (s/d, p. 20, grifos do autor), “[...] a realidade é concreta [...] por ser ‘a síntese de muitas determinações’, a ‘unidade do diverso’ que é própria de toda totalidade”. Trazendo a mencionada interpretação para se pensar o objeto deste estudo, considera-se que a realidade concreta é o curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, que congrega a síntese de muitas determinações e fatores que compõem a totalidade.

Colaborando com esse entendimento, Lombardi (2011, p. 64) destaca que Marx e Engels “[...] afirmaram a primazia da realidade, das relações reais estabelecidas entre os homens, e não da aparência, do imediato, do que os homens dizem (do discurso) e ou de seus pensamentos (das ideias)”. Nessa conjuntura, a realidade que envolve o curso estudado diz

respeito à contextualização da instituição em nível municipal e no campo das instituições que oferecem ensino, em relação à sua estruturação física, organizacional e educacional e, por fim, a constituição e configuração do ensino desenvolvido.

No tratamento dos dados, são utilizadas categorias que exprimem constituições objetivas e reais, modos de ser e determinações da existência. A construção dessas categorias, que envolveram especificidades convergentes com o contexto histórico estudado, sedimentam-se, neste estudo, em compreender a relação entre educação e trabalho no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, considerando que a investigação deve partir do mais complexo para o mais simples, do contexto geral para o específico. Nessa perspectiva, Cardoso (1977, p. 10) afirma que “[...] a ordem das categorias deve seguir uma hierarquia teórica, em função da importância da sua função correlativa dentro da sociedade mais complexa [...]”, o que implica em não seguir somente a ordem histórica, mas o retorno ao ponto de partida, o movimento dialético.

É digno de nota referir-se à lógica dialética, própria da epistemologia marxiana, conforme afirma Martins (2006), como não excludente, por buscar profunda compreensão da oposição e contradição. Percebe-se que, no âmago dessa epistemologia, há uma unidade indissociável dos opostos, o que determina saber o individual como social, o qualitativo como quantitativo, o objetivo como subjetivo. Nessa linha de entendimento, a autora pontua que a epistemologia materialista histórico dialética, em Marx, está ancorada na compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade, ao respaldar-se na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade.

Para Saldanha (2010), na teoria dialética, o conhecimento torna possível a interpretação da realidade contraditória na busca de sua superação, além de possibilitar a formação do sujeito histórico. Constituindo uma alternativa metodológica, o método dialético assinala a viabilidade de superação da dicotomia sujeito-objeto, haja vista que suscita a necessidade e possibilidade de transformação da sociedade (FREITAS, 2003).

Nessa direção de pensamento, a inserção no campo pesquisado, que se trata de uma instituição de ensino da rede federal, o IF Goiano - câmpus Morrinhos, não se ateve apenas ao que é visível aos olhos, na medida em que o conhecimento da realidade, no quadro de sua objetividade, requer a consideração da máxima inteligência dos homens.

Em conformidade com destaques de Martins (2006), há necessidade de se realizar estudos acurados no que tange ao fenômeno estudado, sem perder de vista a totalidade que abarca a situação pesquisada. Assim, a autora esclarece que a existência concreta do

fenômeno que se estuda pode ser alterada quando a “[...] atividade teórica orienta a intervenção prática transformadora da realidade” (MARTINS, 2006, p. 11).

Para o alcance desse enfoque, torna-se salutar entender a relação que é estabelecida entre educação e trabalho na perspectiva formativa do curso técnico integrado ao ensino médio, sendo a educação considerada construção histórica, afeita às especificidades de cada contexto, por ser parte do tecido social. Também é fundamental trazer para o campo das discussões o trabalho, sob um ponto de vista geral, e o entendimento de sociedade, homem e práxis como elementos constitutivos do curso pesquisado. Nesse sentido, Netto (s/d) argumenta sobre a existência de totalidades, em razão de que a sociedade é a totalidade de maior complexidade, por ser estruturada e articulada, dinâmica e contraditória. Cabe explicitar que emerge a importância da “[...] análise de cada um dos complexos constitutivos das totalidades esclarecer as tendências que operam especificamente em cada uma delas” (NETTO, s/d, p. 27).

A configuração do processo formativo instaurado na sociedade capitalista, campo em que educação, trabalho e homem estão interligados no âmbito escolar, remete ao entendimento da conexão e inter-relação estabelecida entre eles.

## **1.2 O processo histórico de constituição da relação entre educação e trabalho: efetivação na instância social escolar**

Na contemporaneidade, a relação entre educação e trabalho tem ocupado espaço no campo educacional brasileiro, justificado pela necessidade direta de preparar os indivíduos para a cidadania e para o trabalho. Esse posicionamento é expresso em legislações educacionais e em políticas governamentais, pela intensificação crescente da divisão técnica e social do trabalho. Além disso, está presente nos meios de comunicação, que reforçam a tendência de associar educação e trabalho, bem como a trazem para o centro das questões relativas a este, que é enfatizada pela falta de preparo e qualificação dos trabalhadores. Logo, a educação está associada à escolarização (baixo nível de escolaridade), sobretudo, dos trabalhadores ou, ainda, relacionada ao desenvolvimento socioeconômico do país, o que é fomentado pelo acirramento da exploração do trabalho.

Tendo em vista que a educação escolar está, geralmente, relacionada ao modo de produção, voltada para a formação de pessoas para atuarem no mundo do trabalho, em diferentes campos de atividades, é que se procura compreender a relação entre educação e trabalho no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, que é um dos cursos

oferecido pelo Instituto Federal Goiano - câmpus Morrinhos. Para tanto, tem-se o propósito de analisar os vieses e desdobramentos que essa relação tem no contexto escolar estudado.

Esta pesquisa parte do entendimento de que a dinâmica escolar advém do movimento que a sociedade realiza em termos da organização do trabalho, ao envolver diferentes esferas sociais, inclusive a escola. Sendo assim, a compreensão da formação humana escolar consubstanciada na relação entre educação e trabalho tem como referência o processo produtivo, o que implica levar em conta a dialética da sociedade, que se estrutura em função do trabalho.

Nessa perspectiva, a educação passa a ser vista como um processo de construção, uma prática mediante a qual os homens se constroem, de modo que se manifesta “[...] como prática, simultaneamente, técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica [...]. A educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens” (SAVIANI, 2000, p. 70). Por essa concepção, espera-se que a educação seja um processo de humanização e que torne força transformadora da sociedade.

Há que se considerar que a identificação entre educação e escola foi, conforme pontua Enguita (1993), uma construção histórica dos educadores profissionais, que se apoiaram apenas na ação pedagógica consciente sobre a formação dos homens. Desconsideraram a influência absoluta de outros fatores, e negaram a existência e eficácia de qualquer outra ação educativa que não fosse a da escola, atribuindo-lhe onipotência. Nesse sentido, a preparação e ingresso no trabalho passam, também, a ser imputadas à educação desenvolvida na escola.

A educação para o trabalhador, considerado força de trabalho, é discutida por Lombardi (2011), que se respalda em Marx para entender que a escolarização dos filhos dos trabalhadores aparece como uma exigência legal (regulação trabalhista inglesa), conquistada a partir da luta empreendida pela própria classe operária, ou como aspecto “[...] resultante das péssimas condições de vida dos assalariados; [...]” (LOMBARDI, 2011, p. 109). O autor evidencia que a burguesia, no início do sistema de acumulação capitalista, não priorizava a educação para o trabalhador, por não ser ela objetivo do capital que se expandia.

Em conformidade com esse entendimento, Manacorda (2010, p. 49), fazendo menção às pontuações de Marx a respeito das “[...] clausulas sobre ensino da legislação inglesa sobre as fábricas [...]”, demonstra que a admissão nesta prevê a requisição do “[...] ensino elementar como condição obrigatória para admissão de crianças ao trabalho [...]” (MANACORDA, 2010, p. 49).

No contexto atual, verifica-se que exigência similar faz-se presente no que se refere à admissão de jovens e adultos ao trabalho, o que se manifesta por meio da definição do nível

de escolarização e domínio de conhecimento em cada posto de trabalho e atividade profissional. Nesses termos, em relação à formulação de Marx sobre a produção de homens plenamente desenvolvidos, Manacorda (2010, p. 51) destaca que essa produção assenta-se “[...] na forma histórica de ensino [...] associada ao trabalho produtivo”. Na contemporaneidade, a produção de homens desenvolvidos está relacionada ao conjunto de conhecimentos adquiridos em instituições de ensino que formam pessoas para o trabalho produtivo, marcado pelo intenso avanço científico e tecnológico.

O desenvolvimento da indústria capitalista foi intensificado com a inserção de máquinas no processo de produção, oportunizado pelo avanço da ciência e tecnologia, o que demandou configurações diferenciadas de trabalho e trabalhador. No tocante à inserção da maquinaria e à qualificação do trabalhador, no contexto capitalista, a utilização da máquina fez com que o trabalhador passasse a necessitar “[...] em menor escala do domínio do conteúdo de suas tarefas [...]” (BRASIL, 2005, p. 15), uma vez que a máquina reúne uma série de atividades antes desenvolvidas pelo trabalhador que, de maneira real, passa operá-la de forma técnica. A qualificação debatida pela autora refere-se “[...] à concretização de tarefas requeridas pelo modo de produzir realizado historicamente como capitalismo [...]” (BRASIL, 2005, p. 16), o que, inicialmente, era relativo ao esforço físico e às habilidades manuais.

No decorrer do tempo, o trabalho sofreu, progressivamente, processo de desqualificação, o que ocasionou sua precarização em virtude da perda, por parte do trabalhador, da autonomia e do controle sobre o seu próprio processo de trabalho, além de haver a perda de satisfação e interesse. Isso culminou na desqualificação do trabalho e do trabalhador, expressa em um processo de alienação<sup>7</sup>. Conforme afirma Manacorda (2010), embasado no entendimento de Marx, a base técnica da grande indústria, apoiada na moderna ciência da tecnologia, desencadeou a elaboração e abandono de formas dos processos produtivos, “[...] ocasionando variações no trabalho e, conseqüentemente, mobilidade, ou seja, necessidade de deslocamentos do operário a outros locais de trabalho”, requerendo, assim, uma “[...] reserva para fazer frente às variações do trabalho [...]” (MANACORDA, 2010, p. 50).

Frigotto (2010), referenciando na perspectiva histórica de análise de Marx e Engels e da escola marxista, afirma que, de modo geral, a realidade social é concebida como:

---

<sup>7</sup> A Alienação é apresentada por Marx & Engels (2007) como força estranha ao indivíduo que a ele se opõe e o subjuga, em vez de ser dominada por ele; o não reconhecimento de si na atividade produtiva que desenvolve, responsável pela condição de estranhamento.

[...] uma estrutura, uma totalidade de relações onde, em sua unidade diversa, o conjunto de relações sociais e econômicas, por serem imperativas na produção da vida material dos seres humanos, constituem-se na base a partir da qual se estrutura e se condiciona a vida social no seu conjunto [...] (FRIGOTTO, 2010, p. 33).

O autor pontua que as relações econômicas e sociais engendram todas as demais relações, levando-se em conta que é o ser humano que atua na reprodução de sua vida material e a faz conforme uma totalidade. As relações econômicas presentes no modo de produção indicam a forma como o homem exerce a atividade prática sobre a natureza e o meio social. Em se tratando de relações sociais, Sousa Junior (2010) contribui com a discussão ao argumentar que:

[...] as relações sociais seriam a própria essência genérica do homem, de modo que apenas como indivíduo pertencente a uma coletividade e dependente dos laços sociais, ou seja, das condições de “ser social” o homem exerce sua atividade prática sobre a natureza, e a partir dessa relação obtém os meios materiais necessários a sua existência (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 21, grifos do autor).

Por ser o modo de produção a base na qual se estrutura a vida social do homem, é importante considerar que a relação entre educação e trabalho tem como eixo central o modo de produção teorizado por Marx e Engels, em que o homem é considerado ser real, que produz sua própria existência e garante a “[...] produção material dos bens que torne possível sua vida no meio natural em que vive” (LOMBARDI, 2011, p. 95). Isso explica a própria existência do homem e suas relações com a natureza e com os outros homens, suas diferentes formas de organização, pensamentos, teorizações e conhecimentos produzidos e transmitidos historicamente. Nesse sentido, Manacorda (2010) entende que as forças produtivas e as relações sociais de produção são as estruturas de base, os meios utilizados pelos homens para ingressarem entre si na produção material da própria vida. Essa produção corresponde ao meio concreto sobre o qual os homens se movem.

Para Lombardi (2011), a centralidade posta no modo de produção, percebida nos estudos de Marx e Engels, deve-se ao fato de que, por meio do modo de produção mediado pelo trabalho, o homem produz sua vida social, haja vista que é um animal que se distingue dos demais por ter a capacidade de produzir os meios necessários ao seu existir, contribuindo para que “[...] o que os indivíduos são e manifestam em suas vidas coincide com o modo de produção - tanto o que fazem, como o modo como pelo qual produzem” (LOMBARDI, 2011, p. 66-67). Esse pressuposto permite o reconhecimento de que “[...] os indivíduos se



encontram em conexão social determinada, com condições de vida igualmente dadas” (LOMBARDI, 2011, p. 67).

Nessa perspectiva, “[...] o modo de produção determina toda a vida de uma dada sociedade” [...] (LOMBARDI, 2011, p. 67). É oportuno considerar que os modos de produção, ao longo da história, sofreram profunda transformação em sua estrutura econômica, social e política, devido à necessidade de superação das relações de produção obsoletas que impediam o desenvolvimento, e em decorrência da adequação das relações sociais às forças produtivas. Contudo, cabe ponderar que, tanto as relações de produção quanto relações sociais foram e são permeadas por contradições, por envolverem duas óticas divergentes, a do detentor dos meios de produção e a do trabalhador.

Diante do processo de (trans)formação dos modos de produção, há que se contextualizar o processo de instauração da escola voltada à formação para o trabalho, bem como o problema da educação para o trabalho. Enguita (1993) afirma que a referida escola foi desencadeada no contexto da

[...] transformação da indústria manufatureira em grande indústria baseada na maquinaria que, de um lado, elimina progressivamente [...] a antiga pequena produção, e com ela o antigo modelo de aprendizagem do trabalho, e, por outro, exige conhecimentos transformados e de novo tipo, que não poderiam ser adquiridos sob esse antigo modelo sem que se oferecesse, em contrapartida, outra forma suficiente de aprendizagem no próprio local de trabalho (ENGUITA, 1993, p. 22).

A educação, no contexto manufatureiro, era realizada de modo associado ao trabalho desenvolvido pelos artesões (aprendizagem artesanal), de forma que educação e trabalho aconteciam simultaneamente, não havendo distinção entre ambas as atividades, o que expressa uma educação de caráter natural e imediato.

A passagem da indústria manufatureira à grande indústria trouxe novos desafios à produção, dentre eles a exigência de conhecimentos transformados e diferenciados dos até então vigentes, sobretudo pela incorporação da maquinaria. Essa realidade passou a requerer um novo tipo de aprendizagem, a desenvolvida no próprio local de trabalho - escola de fábrica - na qual se começa a explicitar a associação entre educação e trabalho.

Enguita (1993) observa que a demanda por formação dos trabalhadores é suscitada pelo novo arranjo produtivo. Com a expansão da indústria, a educação passou a ser atribuída à escola, de modo que, gradativamente, ocupou o lugar da família e das indústrias no desenvolvimento da educação para o trabalho, sendo considerada terceira instituição. Nesse

sentido, sua prática educativa foi subsidiada pela necessidade de associação entre processos produtivos e educativos na perspectiva de atender os imperativos do capital.

Manacorda (2010, p. 40) explica que, na fábrica, era presente a “[...] união da instrução e do trabalho de fábrica [...]”, que se iniciava na infância. Assim, o autor destaca que Marx aceita o princípio da união do ensino ao trabalho material produtivo, desde que se exclua “[...] qualquer instrução desenvolvida na fábrica capitalista, tal como essa apresenta, porque, [...] a fábrica, não é um sistema que elimina a divisão do trabalho [...]” (MANACORDA, 2010, p. 45). Por essa razão, trata-se de um sistema em que a união entre ensino e trabalho, por meio exclusivo da intervenção política, pode vir a desenvolver função libertadora, a partir da abolição de seus aspectos mais alienantes, o que não ocorre na fábrica.

Diante dessa configuração, entende-se que a educação não “[...] tenha se desenvolvido na história *independentemente* da produção, mas que foi *excluída* dela, ou a produção *excluída* da educação” (ENGUIA, 1993, p. 22, grifos do autor). Desse modo, a educação configurou-se, durante séculos, como algo alheio ao trabalho, o que não indica que no próprio trabalho dá-se, também, outra educação, de caráter informal, não menos importante. O autor ainda pontua que a “[...] instituição escolar, como a educação em geral, esteve sempre ligada ao modo de produção - e, em particular, às instituições políticas erguidas sobre ele” (ENGUIA, 1993, p. 22), que foram responsáveis por formatar a sociedade e suas instituições conforme os interesses dominantes em jogo.

Enguita (1989, p. 130) explica que “[...] as escolas antecederam o capitalismo e a indústria e continuaram desenvolvendo-se com eles, mas por razões a eles alheias”. Entretanto, o autor destaca que, em determinado ponto do desenvolvimento do capitalismo, as necessidades em termos de mão de obra acabaram por influir nas mudanças no sistema escolar e na educação institucionalizada. O capitalismo deu forma à escolarização em virtude da instrumentalização de seu poder político, da adaptação da escola a seus desejos e interesses. A educação passou a ser entendida “[...] como um caminho para o trabalho, sobretudo, para o trabalho assalariado, acentuando [...] sua subordinação às demandas das empresas” (ENGUIA, 1989, p. 131), por constituírem instituições de legitimidade social, vindo a ser desejáveis ou inevitáveis para inserção na vida socioeconômica, produtiva.

A importância da conjugação entre trabalho e ensino foi formulada originalmente pelo industrial inglês Robert Owen que, a partir de experimentação em sua própria fábrica, notou “[...] que a união do ensino com a atividade produtiva elevaria tanto a produção como a própria capacidade de intervenção da classe trabalhadora na produção e na sociedade como um todo” (SOUSA JUNIOR, 2012, p. 100). Esse foi reconhecido e considerado como ponto

de partida para a crítica feita por Marx à concepção sobre a união entre ensino e atividade produtiva, desenvolvida por Owen.

Sousa Junior (2013) assinala que, apesar de Marx reconhecer na proposta de Owen o germe da educação do futuro, tomou-a como ponto de partida para criticar a união entre ensino e trabalho produtivo como único meio para produção de seres humanos mais desenvolvidos e para a elevação da produção social. Na formulação original, a relação entre trabalho e ensino aparece apenas como princípio e expressão de uma concepção de formação “[...] feita dentro da imediatividade das relações econômicas e políticas da sociedade burguesa” (SOUSA JUNIOR, 2013, p. 100). Esse fato demonstra a ausência de crítica em relação aos determinantes sociais e econômicos que atravessam a questão da produção do homem, discutida por Owen.

Sousa Junior (2013) comenta que Marx reelaborou a proposta de união entre trabalho e ensino com a utilização de uma análise sócio-histórica aprofundada e essencial da sociedade capitalista, apreendendo e desvelando suas leis fundamentais e limitações estruturais. O autor declara que, em Marx, a proposta de união entre trabalho e ensino apresenta maior complexidade e importância por “[...] compor o quadro de análise crítica do trabalho alienado/estranhado, da coisificação, da desumanização do trabalhador, da exploração econômica e da degradação do trabalho” (SOUSA JUNIOR, 2013, p. 101). Percebe-se, portanto, a elucidação de um sentido negativo dirigido ao trabalho, e que é elevado em termos de desumanização.

Conforme destaca Sousa Junior (2013, p. 100), há que se considerar que essa união é determinada pela “[...] interpretação de um determinado estágio das relações de trabalho, de desenvolvimento tecnológico e da correlação de forças da luta de classes” [...]. E tem como propósito, na perspectiva marxista, o enfrentamento das “[...] questões mais imediatas que afligem as classes trabalhadoras” (SOUSA JUNIOR, 2013, p. 100), por meio do desvelamento das relações contraditórias e alienantes que atravessam as relações de trabalho. Essa união expressa a tentativa de contrapor aos “[...] malefícios da degradação do trabalho por meio do fortalecimento teórico e prático dos trabalhadores, não só como força de trabalho que precisa enfrentar como mercadoria as relações do mercado, mas, principalmente, como sujeito social potencialmente revolucionário” (SOUSA JUNIOR, 2013, p. 100).

A união entre trabalho e ensino, em consonância com o que explana Sousa Junior (2013), é um princípio correspondente à compreensão marxista de formação humana em geral. Convém afirmar que essa formação não pode ser fragmentada, devendo primar pelo desenvolvimento das ricas e diversas potencialidades humanas, levando-se em consideração a

união entre as dimensões intelectual e manual ou prática. Nessa proposta, o entendimento das contradições do trabalho e de suas possibilidades emancipatórias no capitalismo precisa fazer parte do processo educativo.

Sobre as motivações que levaram Marx e Engels a abordarem o ensino no conjunto de suas análises sobre os modos de produção, Manacorda (2010, p. 45) elucida que elas estão relacionadas à “[...] necessidade de eliminar a propriedade privada, a divisão do trabalho, a exploração e a unilateralidade do homem, para atingir um pleno desenvolvimento das forças produtivas e a recuperação da onilateralidade”. Nessa perspectiva, a omnilateralidade<sup>8</sup>, em termos práticos, tornaria o homem “[...] disponível para alternar sua atividade, de modo a satisfazer tanto as exigências da sociedade quanto as suas inclinações pessoais” (MANACORDA, 2010, p. 42).

A origem desse pensamento ancora-se na hipótese histórica de que a divisão do trabalho rebateu sobre a divisão da sociedade em classes, como também na divisão do próprio homem, em sua unilateralidade. Diante disso, houve a necessidade da “[...] recuperação da unidade da sociedade humana em seu todo e da onilateralidade do homem singular, numa perspectiva que une, [...], fins individuais e fins sociais, homem e sociedade” (MANACORDA, 2010, p. 42).

Reportando à análise de Marx sobre o processo de produção fabril, com o advento do sistema capitalista de produção, a divisão técnica do trabalho, de acordo com Lombardi (2011, p. 144) está associada à incorporação crescente de tecnologia, o que propiciou a “[...] divisão na aprendizagem e no sistema educacional (ou formativo) em diferentes níveis, visando formar as gerações de trabalhadores necessários ao trabalho fabril e para os diferentes setores da economia”, sendo que “[...] a educação era (é) adequada a essa estrutura e organização econômica e social” [...] (LOMBARDI, 2011, p. 144).

O autor pontua que, para a massa de trabalhadores ocupada diretamente com a produção, o ensino era de péssima qualidade. Esses sujeitos lidavam com o trabalho manual, e por se tratarem de meros operadores de máquinas, não lhes eram exigidos conhecimentos e habilidades, uma vez que não se faziam necessários conhecimentos especializados, expressos em formação técnica e científica específicas. Nesse ponto, nota-se que a divisão em diferentes níveis em termos de aprendizagem e também no sistema educacional, ainda está associada à

---

<sup>8</sup> Omnilateralidade é um termo utilizado por Marx para se referir ao aspecto ontológico, expressão entendida como compreensão totalizante do homem, em seus múltiplos aspectos, o que implica a formação integral do homem. Ao longo do texto, esta expressão está grafada de duas formas: omnilateralidade e onilateralidade. A explicação para as duas formas gráficas pode ser decorrente das traduções do alemão, francês e/ou russo, permitindo variações. Desse modo, no decurso do texto, serão preservadas as grafias constantes nas referências de origem.

necessidade do ensino ministrado adequar-se à estrutura e organização socioeconômica vigente, e ao perfil profissional demandado no contexto.

O trabalhador ficou sujeito às mudanças no processo de trabalho, especialmente no que concerne à mudança de sua atividade dentro da indústria, sem impactar o processo produtivo. Lombardi (2011) entende que houve uma sistemática substituição de trabalho complexo, aquele que exige conhecimento sobre as várias etapas do processo produtivo, pelo trabalho simples, que requer limitado conhecimento, geralmente, ligado a conteúdos técnicos e procedimentos.

O desenvolvimento do capitalismo como modo de produção está apoiado na própria contradição presente no capital. Gomez (2012, p. 65) demarca esse processo como “[...] a dupla dominação que o capital mantém sobre o trabalho, através da propriedade dos meios de produção e através do controle sobre os processos de produção”. O desenvolvimento do capitalismo está assentado na forma social de organização do trabalho, o que faz com que a força de trabalho torne-se mercadoria e componha a união com mercadoria e meios de produção. Frente a essas considerações, Gomez (2012, p. 66) pontua que “[...] a história do capitalismo é a história da transformação do trabalhador em força de trabalho e do assalariamento como condição de reprodução do trabalho e do capital”, e tem como “[...] pano de fundo a luta de classes intrínseca e permanente às relações de produção” (GOMEZ, 2012, p. 66), que é considerada motor da história capitalista.

A perda do controle, pelo trabalhador, do seu próprio processo de trabalho, de acordo com análises de Enguita (1989, p. 20), desencadeou a divisão entre trabalho intelectual e manual, iniciando “[...] caminho que vai do trabalho complexo e qualificado ao trabalho simples e desqualificado [...]”, acompanhado pela “[...] passagem de um processo de trabalho variado, composto de múltiplas tarefas distintas e cuja alternância é fonte de variedade à realização reiterada, monótona e rotineira de um reduzido número de tarefas simples” (ENGUITA, 1989, p. 21).

Nesses termos, respaldando-se em constatações de Marx, Enguita (1989, p. 15) destaca que a “[...] subordinação formal do trabalho ao capital” destitui o homem dos seus meios de produção da vida, possibilitada pelo trabalho realizado na esfera doméstica. Os meios de produção e o produto de seu trabalho não pertencem ao trabalhador, de maneira que seus meios de vida são obtidos em troca da sua força de trabalho. O homem que vive do trabalho e não tem seus meios de produção, assim como os tinha na esfera doméstica, fica subordinado às oportunidades que lhes são apresentadas pelos detentores dos meios de produção e às leis de mercado.

Nesse contexto, a escola tratada neste estudo busca promover a profissionalização por meio de cursos técnicos de nível médio, de modo a formar alunos para atuarem no mercado de trabalho. No curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, a formação profissional está ligada à esfera agropecuária, agroindustrial e ao mercado do agronegócio. Dessa maneira, tanto os meios de produção quanto o produto do trabalho não são dos estudantes, trabalhadores em potencial, porém, o é a força de trabalho. Em decorrência disso, os profissionais que se formam/formaram na escola investigada não usufruem do produto de seu trabalho, que é estendido para a sociedade por meio da empregabilidade em diferentes áreas de atuação, para as quais o conhecimento escolar busca capacitá-los.

Gomez (2012), apoiando-se no conceito dialético de totalidade, aponta que as instituições da sociedade capitalista, dentre elas a escola, contribuem para a reprodução da dominação, apropriando os homens para inserção no modo de produção, em que se faz presente o dualismo da divisão do trabalho intelectual e manual. Partindo dessa contextualização, o autor sintetiza que a “[...] educação aí se realiza através das relações sociais e é tanto mais eficaz quanto mais corresponde à lógica capitalista” (GOMEZ, 2012, p. 69).

A socialização para o trabalho, tratada por Enguita (1989,1993), e a “habituação” para o trabalho, explicada por Gomez (2012), neste estudo, são consideradas análogas, por ocorrerem no interior do processo social e terem o trabalho como lugar privilegiado. Gomez (2012, p.70) argumenta que, sob a máscara das relações técnicas, é forjada de modo próprio e “[...] determinante a alienação do operário através de um projeto de subordinação do capital”.

Em relação à existência da escola, Manacorda (2010) assinala que é recente a ideia de seu acesso para toda sociedade, despontando-se a partir da Revolução Industrial. A extensão do alcance da escola propiciou a distinção da escola profissional, voltada para o trabalho, e a escola desinteressada, focada na ciência e cultura. Assim, “[...] a escola se coloca frente ao trabalho como não trabalho e o trabalho se coloca frente à escola como não escola” (MANACORDA, 2010, p. 127), evidenciando uma separação no que concerne à formação da classe dominante e a preparação profissional, em termos de organização, princípios, conteúdos e métodos.

Dessa forma, atribuir à educação formal “[...] a função de formar mão de obra é um produto do capitalismo” (ENGUITA, 1993, p. 22), uma vez que, antes, ela era restrita aos que viviam do excedente econômico ou aos que trabalham com suas mãos, dedicando-se ao trabalho manual. As pessoas que recebiam educação formal não eram vistas como trabalhadores, mas como fiéis ou súditos, ou posteriormente, passaram a ser consideradas

como cidadãos, que deveriam ser educados conforme a tradição e as leis. Assim sendo, a educação estava desvinculada do trabalho, da atividade prática, ao passo que, voltava-se, apenas, para a transmissão de ideias, a inculcação.

Enguita (1993), buscando compreender como o pensamento relativo à educação foi e é construído, em que base conceitual se assenta, e que perspectiva traz em sua constituição, esclarece que:

[...] os que fazem da educação um problema, os que pensam e escrevem sobre ela e, por conseguinte, os que elaboram a idéia de educação que domina nossa civilização, são as classes sociais distanciadas do trabalho, ou com maior frequência, aquelas pessoas que se ocupam da educação dessas classes ociosas (ENGUITA, 1993, p. 22).

Fica evidente que a educação, especialmente, voltada para o trabalho, é tratada por indivíduos que desconhecem a realidade concreta relacionada ao trabalho, o que é desenvolvido pelos operários e, tampouco, a educação a ser destinada à maioria das pessoas. Por desconsiderarem as contradições ali presentes, percebem-na como um problema. Por outro lado, para os que trabalham com suas mãos, desenvolvendo trabalho manual, a educação não pode ser colocada como um problema, pois “[...] o quê tem que aprender e para quê tem que aprendê-lo” (ENGUITA, 1993, p. 22) é de conhecimento de todo mundo. E mesmo que a educação fosse colocada como problema, esses trabalhadores não a teriam registrado e elaborado algo a respeito da mesma, por não terem o privilégio da cultura escrita. Depreende-se que os que não têm que dedicar sua vida ao trabalho árduo, realizado pela maioria, desenvolve o trabalho intelectual de gerir e administrar. É o que acontece, inclusive, com a educação desenvolvida em instituições de ensino, dentre as quais estão as instituições que se dedicam à formação técnica profissional.

Assim, a formação do homem e os meios para alcançá-la são um problema, porque as preocupações que a envolvem estão mais voltadas para os conteúdos e métodos do que, propriamente, para a forma de utilizar educação e trabalho como atividades que favoreçam a emancipação humana, o que demonstra o distanciamento da realidade concreta da massa trabalhadora. Enguita (1993) esclarece que, em certa medida, a educação está desvinculada do trabalho, da atividade prática, por se voltar para a transmissão de ideias.

A escola estruturada para os jovens das classes privilegiadas converte-se em escola aberta aos jovens das classes subalternas. Mas a substituição da aprendizagem artesanal pelo ensino elementar e técnico-profissional e pelo novo aprendizado do trabalho deu continuidade à discriminação de classe já existente, expressa de forma horizontal e vertical. Segundo

Manacorda (2010), essa distinção acontece, horizontalmente, entre o abandono precoce, por parte dos alunos, das estruturas escolares para ingresso nas estruturas de trabalho (evasão ou desistência escolar) e a permanência dos estudantes, além do tempo previsto, para adquirir ciência (por conta da repetência em algum ano escolar). Em âmbito vertical, a distinção tende a ser mais difusa e ocorre “[...] entre os que estudam na escola desinteressada da cultura, e os que estudam na escola profissional da técnica” (MANACORDA, 2010, p. 138). Em suma, essa verticalização está situada entre cultura e profissão, ou seja, entre formação geral voltada para o acesso ao ensino superior e formação profissional, direcionada para o trabalho.

Manacorda (2010) pontua que, na atualidade, a divisão horizontal acompanha a ampliação da escolaridade obrigatória de três para oito anos, ao deixar a população, por um maior período de tempo, disponível para a escola. Contudo, adverte que esse processo não se dá de forma natural, em razão de estar permeado pela contradição presente nessa expansão, sendo “[...] determinado mais pelo desenvolvimento objetivo da produção do que pelas exigências da ciência pedagógica” (MANACORDA, 2010, p. 138). O autor sugere que a análise marxiana pode ser tomada como modelo para descobrir o processo contraditório entre o “[...] elevado nível tecnológico exigido ao moderno produtor, [...] sua condição social, e, assim, determinar as exigências de formação técnica, cultural e social a serem satisfeitas” (MANACORDA, 2010, p. 139).

A subordinação da função social da educação para responder às demandas do capital, com a capacitação de diferentes grupos sociais de trabalhadores, tem a finalidade “[...] de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho” (FRIGOTTO, 2010, p. 28). O autor também afirma que esse processo pode esconder o movimento da realidade na sua imediatividade fenomênica, e, assim, ser confundido com a própria realidade concreta, tomando:

[...] os processos históricos que mudam [...] a estrutura social, os processos produtivos, a divisão e conteúdo do trabalho, os processos educativos e as formas de reprodução da força de trabalho, como necessidades de refuncionalização das relações sociais dominantes com as transformações fundamentais que mudam e alteram a natureza destas relações (FRIGOTTO, 2010, p. 29).

Dentro desse universo, vale ressaltar que os alunos do ensino técnico integrado ao ensino médio estudado, ao serem habilitados para o trabalho do ponto de vista técnico, social e ideológico, passam a ter conhecimentos que lhes capacitam para o exercício de uma profissão. É oportuno afirmar que essa formação necessita explicitar a dinâmica da realidade,



sem se confundir com esta, o que é importante para que se viabilize a percepção e a análise das contradições e tramas sociais que atravessam e compõem a formação, em perspectivas transformadoras e críticas, que se alicerçam no movimento social derivado do capital, em sua totalidade.

No tocante à educação, para o marxismo, a análise abstrata não tem sentido por ser “[...] apenas uma dimensão da vida dos homens que, tal qual qualquer outro aspecto da vida e do mundo existente, se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações por que passa a produção da existência humana” (LOMBARDI, 2011, p. 11). A educação, entendida como todo aparato escolar, não pode ser compreendida como esfera isolada da vida social, pois está inserida no contexto em que “[...] surge e se desenvolve (em um modo de produção determinado) [...]” (LOMBARDI, 2011, p. 91). Portanto, ela é vivenciada e se expressa “[...] nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe” (LOMBARDI, 2011, p. 91). Com relação a isso, Frigotto (2010) afirma que a educação não é reduzida a fator, concebendo-a como prática social, atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, na luta dos grupos ou classes.

Nesta pesquisa, a educação é concebida, na escola investigada e, em especial, no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, como uma prática social que transpassa questões de ordem escolar. Isso porque os alunos, ao concluírem o curso, poderão atuar em espaços sociais diversificados, como também participar de relações sociais envoltas por lutas dos trabalhadores em prol de conquistas, em realidades geridas pelo capital. Tal fato põe em evidência a complexidade social em sua totalidade para explicar, por exemplo, aspectos que permeiam a escola em foco no que tange à relação entre educação e trabalho, em termos históricos e também no campo das atividades humanas.

Na análise da questão educacional, Sousa Junior (2010, p. 34) destaca ser fundamental o reconhecimento do “[...] caráter contraditório da formação do indivíduo pela/na sociabilidade burguesa [...]”. A educação conceituada em Marx refere-se “[...] ao amplo processo da (trans) formação humana no âmbito das relações em geral, chega-se ao contexto histórico determinado da sociedade capitalista em que os indivíduos formam-se dentro de condições concretas da sociabilidade contraditória” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 34-35).

Esse entendimento remete ao princípio da união entre trabalho e ensino, abordada sob duas perspectivas: força de trabalho e força transformadora. Na primeira perspectiva, considera-se que a força de trabalho necessita enfrentar as relações de mercado como mercadoria, sendo entendida como instrumento em favor da produção de riqueza e da

reprodução socioeconômica. Na segunda perspectiva, essa união ocorre no “[...] contexto de novas relações sociais que tenham superado as contradições capitalistas” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 39), vindo a se constituir como aparato em prol da transformação social.

A reunificação da ciência e trabalho, na interpretação de Manacorda (2010), é uma tendência na atual fase do progresso tecnológico, que requer menos operários e, cada vez mais, técnicos e pesquisadores de alto nível. Exige-se, assim, “[...] conhecimentos específicos para uma das estruturas [...] e capacidade de integrar mais estruturas ou de dominar as relações que as unem” (MANACORDA, 2010, p. 138), o que viabiliza a elucidação do seu caráter contraditório. Em termos de trabalho, nota-se que o elevado nível tecnológico não é acompanhado pela melhoria das condições sociais nesse campo, uma vez que ocasionou a redução dos postos de trabalho e desencadeou a necessidade de um contingente menor de trabalhadores, exigindo, paradoxalmente, que eles concentrem conhecimentos específicos e sejam capazes de integrar as estruturas produtivas e suas relações.

A proposta da união entre trabalho e ensino, discutida por Sousa Junior (2010), referenciando nos estudos de Marx, apresenta dois modos de ser percebida, a saber: atenuante das mazelas causadas pela fragmentária organização do trabalho, e relação que supere as contradições capitalistas associadas à teoria e prática. A primeira percepção refere-se à forma de “[...] atenuar as mazelas causadas pelas condições do trabalho em que a fragmentação e especialização das tarefas tendem a reduzir o trabalhador [...]” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 40), como mero acessório de uma máquina que desempenha tarefas parciais, em favor do atendimento das necessidades do processo produtivo. A segunda compreensão assenta-se nas relações livres, nas quais os momentos de formação e de trabalho estejam reunidos. Nesse caso, não há distinção entre determinados tipos de trabalho e formações, o que passa a constituir fundamento para formação do homem omnilateral, sendo a educação considerada, ainda, “[...] como dado das relações que tenham abolido a separação teoria e prática e as contradições capitalistas” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 40-41).

A relação entre educação e trabalho apresenta, nessa perspectiva, pontos de ruptura e aproximação, em conformidade com os modos de produção, permeados por contradições decorrentes do processo produtivo, as quais repercutem na concretude do processo produtivo, incidem sobre o processo educativo e, também, possibilitam o conhecimento da importância dada ao trabalho e à educação em âmbito social. As contradições relativas ao modo de perceber o trabalho fazem com que a educação desenvolvida no ambiente escolar identifique-se com as demandas socioeconômicas requeridas pelo processo produtivo. Essas contradições

apresentam o papel da escola como aparência que tem e função que assume no contexto social.

Nesse cenário, põe-se em realce a busca pela compreensão da estrutura e dinâmica presentes na relação entre educação e trabalho, no contexto da escola pública destinada ao nível médio, haja vista que a sociedade da qual a escola é parte estrutura-se em classes sociais e apresenta contradições percebidas por meio da luta de classes. Desse modo, Lombardi (2011) compartilha do entendimento de Marx e Engels ao considerar que a luta de classes é o motor da história, por intentar a ação revolucionária em que também se fazem presentes as concessões reformistas efetivadas pelas classes dominantes, mediante pressões exercidas pelas massas populares, para atenuar conflitos.

A esse respeito, Mézáros (2008) tece considerações críticas acerca de posições expressas por representantes da classe hegemônica, em defesa de seus interesses e objetivos. O autor destaca a utilização de reformas educacionais “[...] para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 26, grifos do autor), como forma de atenuar os conflitos de classe historicamente produzidos. Mediante isso, importa pensar a escola a partir da perspectiva sócio-histórica, no sentido de compreender as massas populares por meio de sua inserção no seio da sociedade. Essas classes, atuando de forma revolucionária e transformadora na realidade concreta, podem perceber as tramas e contradições como sendo provenientes de uma totalidade em que o social e o histórico são, geralmente, desencadeados e delineados pelo capital.

A discussão sobre a relação entre educação e trabalho, no Brasil, remonta ao início do século XX, com os escolanovistas. Na década de 1960, essa relação ganha força com a Teoria do Capital Humano. No contexto da reestruturação produtiva toyotista, a relação passa a ter centralidade e, por fim, no enfoque neoliberal, há sua reafirmação e intensificação.

A constituição da relação entre educação e trabalho, no contexto histórico brasileiro, está vinculada ao desenvolvimento socioeconômico mundial. Assim, remete ao início do século XX, com a criação de algumas instituições isoladas voltadas para o ensino profissional, implantadas por grupos de classes dirigentes, que se pautam predominantemente na educação para a iniciação ao trabalho, que era oferecida a uma limitada parcela de jovens das classes populares. As referidas instituições seguiam modelos de ensino profissional trazidos dos países industrializados.

De acordo com Carvalho (2014), o governo federal criou, em 1909, a Escola de Aprendizes e Artífices com o intuito de profissionalizar os filhos dos desafortunados,

preparando-os técnica e intelectualmente para o trabalho, de modo a afastá-los da ociosidade e da criminalidade, o que evidencia o caráter assistencialista da educação oferecida nesses espaços.

Cabe destacar que o processo de industrialização iniciado em algumas capitais brasileiras, por volta da década de 1920, foi responsável pelo crescimento populacional, desencadeado pelo fluxo migratório e imigratório, e pelo aumento do número de operários ocupantes de vagas de trabalho na indústria e nas pequenas oficinas. É dentro dessa realidade social e econômica que houve pressões e exigências sociais no que se refere à expansão da rede escolar, na perspectiva de “[...] viabilizar a integração dos imigrantes e dos seus filhos na vida social do país, fator de preocupação das classes dirigentes em função do maior engajamento dos operários em organizações de orientação [...] contestatórias da ordem” (CARVALHO, 2014, p. 6). Nessa conjuntura, o autor argumenta que a necessidade de escolarização das classes populares e de trabalhadores foi tomada pelas classes dirigentes, basicamente, como processo civilizatório e fator de desenvolvimento da nação, além da manutenção da ordem social.

De acordo com Carvalho (2014), a institucionalização do ensino técnico e profissional, no Brasil, relaciona-se à tentativa de inserção rápida do país no processo de modernização, que já se encontrava em fase avançada nos países desenvolvidos, participantes do mundo capitalista europeu e estadunidense. Desse modo, o Brasil procurou espelhar-se no modelo internacional de ordenamento institucional, modernização, considerando seus pressupostos materiais, culturais e institucionais associados à indústria moderna, o qual passou a ser aplicado à instituição de ensino profissional.

Há que se considerar que a absorção desse modelo de ensino técnico profissional desconsiderou o contexto socioeconômico rural e de uma industrialização ainda em fase de implantação, assim como sua condição de sociedade subdesenvolvida. Nessa configuração, fazia-se presente uma educação erudita desvinculada de propósitos utilitários demandados pelo patamar de desenvolvimento presente no processo de industrialização que se iniciava, marcado pelo progresso da técnica e transformação na base produtiva e social. Nesse aspecto, Carvalho (2014) destaca que as instituições educacionais profissionais repercutiam as disparidades sociais presentes no seio da sociedade brasileira, e apresentavam a separação entre trabalho e conhecimento, típica da cultura educacional tradicional.

O Brasil, na década de 1920, buscava incorporar um novo modelo de escola, ancorado em princípios pragmatistas norte-americanos, centrados “[...] na atividade, na produtividade e na democracia [...]” (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006, p. 135). Então, trabalho e educação

passaram a ser entendidos como possibilidade de melhores condições de vida e sobrevivência, sendo a escola posta como meio para se alcançar a verdadeira democracia, conquistada com esforço e talento individuais.

O processo de urbanização em curso acarretou em transformação na mentalidade brasileira, fazendo com que muitas pessoas deixassem o campo e fossem para os centros urbanos, atraídas pela perspectiva de mobilidade social vislumbrada no contexto da vida industrial que despontava. Nos anos de 1930, o “[...] capital passava a ditar as regras de uma sociedade que devia ser ativamente produtora e conseqüentemente consumidora” (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006, p. 136), na qual os salários tiveram seu poder aquisitivo reduzido. Diante disso, foram abertas muitas frentes de trabalho e novas perspectivas de educação, consoantes com o novo contexto socioeconômico que se delineava.

A consolidação da economia capitalista industrial e a garantia do desenvolvimento do país estiveram vinculadas à condição primeira de educar a população urbana e rural, de maneira que o “[...] ensino seria exigência a todo trabalhador, que deveria adquirir um mínimo de instrução” (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006, p. 36). Nessa conjuntura, o modelo de escola e educação transplantados para o país foi denominado de Escola Nova (escolanovismo), e se pautava nas ideias de ciência e democracia. A educação era entendida como “[...] o canal capaz de provocar as transformações necessárias para o Brasil [...]” (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006, p. 137), promovendo a modernização e aceleração da industrialização.

Dentro dessa realidade, nota-se o esforço de relacionar educação e trabalho como condição indispensável ao processo de modernização e transformação socioeconômica do país. Essa concepção educacional apresentou, desde os anos de 1920, alterações condizentes com as transformações materiais ocorridas no Brasil, e mudanças de valores e perspectivas colocadas para a sociedade brasileira. E assim ela vigorou no país até a década de 1960.

No final da década de 1960, o Brasil viveu o processo de consolidação da fase monopolista de desenvolvimento capitalista, caracterizada, segundo Goldenstein (1986), pela presença de empresas gigantes e mudanças na base de acumulação do capital; novas relações entre propriedade e controle do capital, bem como novas técnicas de gerência; desenvolvimento das indústrias cultural e publicitária, assim como do crédito e do capital financeiro; extensão da educação formal a toda sociedade; incorporação da ciência pelo processo produtivo; intensificação da internacionalização do modo de produção capitalista; dentre outras, que indicam o processo de racionalização da dominação capitalista.

Mira e Romanowski (2009), recorrendo aos apontamentos de Kuenzer e Machado sobre a baixa produtividade (altos índices de evasão e repetência) do sistema escolar, afirmam que, diante desse quadro que ameaçava o desenvolvimento econômico, o governo brasileiro buscou a implantação de um novo modelo de educação, e o tecnicismo foi oficializado como uma das soluções para a problemática. De acordo com Mira e Romanowski (2009, p. 10209), “[...] a valorização dos processos de industrialização e desenvolvimento econômico [...]” criaram a necessidade de mão de obra que atendesse esse novo modelo de produção e acumulação do capital. Foi então que se transplantou para o sistema de ensino brasileiro o modelo organizacional típico do sistema empresarial, sustentado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, originários da Teoria Geral da Administração, sistematizada por Taylor, a qual defende a racionalização do processo produtivo para se alcançar a máxima produtividade.

Para Mira e Romanowski (2009, p. 10209), no arcabouço da Teoria do Capital Humano, a educação passa a ser considerada como “[...] um bem de produção indispensável ao desenvolvimento econômico [...]”, e, assim, desempenha a função de educar a força de trabalho e prepará-la para o mercado em expansão. No tecnicismo, a educação está diretamente relacionada à tecnologia, reprodução do conhecimento, valorização do treinamento e repetição, com vistas a garantir a assimilação dos conteúdos. Nessa perspectiva, questionamentos sobre as relações entre educação e sociedade são inviabilizados por não haver espaço para a contradição. Como se percebe, a educação resume-se à preparação de força de trabalho que atenda aos imperativos do mercado estruturado a partir da divisão técnica e social do trabalho, e se limita ao domínio de técnicas que incrementam a produtividade.

A Teoria do Capital Humano apoia-se no entendimento de que “[...] uma maior escolarização contribui diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos em função do aumento da renda [...]” (OLIVEIRA, s/d, p. 2), em decorrência da melhor qualificação e desempenho no mercado de trabalho. Com o processo de reestruturação produtiva, essa teoria é ressignificada e passa a atribuir à instituição escolar a função de “[...] habilitar as pessoas a competir no mercado de trabalho, ampliando suas condições de empregabilidade” (MIRA; ROMANOWSKI, 2009, p. 10213).

Já nas últimas décadas do século XX e primeiras décadas do século XXI, as alterações no sistema capitalista de produção e a intensificação da acumulação do capital por meio da crescente incorporação de ciência e tecnologia ao processo produtivo foram fatores que ocasionaram mudanças no mundo do trabalho e que, logo, repercutiram em novas

determinações para a escola e a organização do trabalho desenvolvida em seu interior. A nova forma de realização do capital, caracterizada pelo modelo socioeconômico neoliberal, expressa em mecanismos de controle econômico, social, cultural e outros, implica em maior produtividade, em consonância com o elevado grau de desenvolvimento tecnológico. Nesse contexto, exige-se um novo perfil de trabalhador, que seja polivalente, multifuncional, capaz de exercer várias e diferentes funções na cadeia produtiva, e que se adapte às mudanças no mundo do trabalho, de modo a garantir empregabilidade no processo de produção flexível.

Nessa nova configuração socioeconômica, desencadeada a partir da década de 1980, a formação desenvolvida no âmbito escolar deixa de se restringir ao domínio de técnicas, como ocorria no tecnicismo, passando a ser, ainda, necessária uma formação geral, que dê base para o desenvolvimento de atividades requeridas no novo modelo de produção. Essa redefinição da formação escolar, que é uma reedição do tecnicismo, é denominada de neotecnicismo.

### **1.3 Educação, trabalho e homem: conexão presente no processo formativo instaurado pela sociedade capitalista**

O enfoque dado aos principais conceitos que orientam a relação entre educação e trabalho na educação profissional técnica integrada ao ensino médio tende a revelar a complexidade que envolve a abordagem desta temática, sobretudo por ter como diretriz fundamental as constantes mudanças ocorridas no mundo do trabalho. No âmbito dessas mudanças, entram em cena a reestruturação produtiva<sup>9</sup>, a passagem da forma de organização do trabalho taylorista-fordista para a toyotista, dentre as quais destacam a produção flexível e a instabilidade do mercado.

Cabe lembrar que, no Brasil, a relação entre educação e trabalho teve suas primeiras estruturas no início do século XX. Ao longo das décadas subsequentes, essa relação acompanhou as mudanças ocorridas no processo de desenvolvimento e modernização do país,

---

<sup>9</sup> Reestruturação produtiva, para Morais (2011), é uma “nova” forma de perceber e conduzir a cultura organizacional da empresa, em que modelos de organização do trabalho são utilizados para assegurar a ordem capitalista de produção. Nas duas últimas décadas do século XX, com mais uma crise do capital, o modelo taylorista-fordista necessitou ser ressignificado para garantir a vida útil do capitalismo. Ao detalhar o processo de trabalho e sistematização temporal de produção, incluiu a tecnologia de modo a evitar o dispêndio de força de trabalho, e trouxe como marca distintiva a uniformização do trabalho, expressa no parcelamento de tarefas e na desqualificação, que levariam à produção em massa. Assim, visa adotar o “modelo de produção japonês” que, para Carneiro (1998, p. 86), tem como traço a integração flexível, sendo caracterizado pela diminuição do trabalho segmentado, “[...] no qual o trabalhador passa a desempenhar um conjunto de atividades inter-relacionadas que demandam maior nível de escolarização, de participação [...] trabalho em grupo [...]”, disponibilização de saberes adquiridos com a vivência, o que pressupõe relativa autonomia e determinado controle do processo de trabalho.

ocorridas no modo e nas relações sociais de produção, com vistas a atender as necessidades socioeconômicas requeridas em cada período histórico, conforme sintetização feita no item anterior.

Na contemporaneidade, a dinâmica estrutural apresentada pela relação entre educação e trabalho permite entender sua ressignificação em face do atual processo de desenvolvimento socioeconômico. Diante dessa realidade, essa temática ganha espaço nas discussões sobre as políticas educacionais voltadas, sobretudo, para o nível médio. Isso ocorre em razão de seu caráter historicamente dual, destinado tanto para o preparo para o trabalho como para o ingresso no ensino superior, além de constituir etapa final da educação básica, questão que será debatida no próximo capítulo.

A discussão sobre educação e trabalho na educação profissional técnica integrada ao ensino médio, objeto deste estudo, suscita a compreensão dos seguintes conceitos: educação, trabalho, homem e sociedade, mediados pela práxis, como elementos que compõem e dão *corpus* ao recorte selecionado. Esse entendimento é essencial, especialmente devido à nova configuração social desencadeada pelo modelo socioeconômico neoliberal que, no atual estágio do capitalismo, impõe a todos os setores da vida social a incumbência de estarem afinados com o desenvolvimento econômico e com a lógica que lhe é inerente.

Neste trabalho, tem-se como propósito tematizar e demonstrar como os referidos conceitos estão inter-relacionados, o que pode possibilitar a compreensão da estrutura e dinâmica que envolve a relação entre educação e trabalho no ensino técnico integrado ao ensino médio. É salutar destacar que os conceitos, em termos didáticos, são tomados isoladamente, mas, o entendimento dos mesmos, no contexto e tecido social, requer que se leve em consideração o fato de estarem interligados e serem indissociáveis e, ainda, relacionarem-se ao processo histórico de produção da vida material. Para tanto, parte-se da relação dialética entre educação, trabalho e homem, e dos desdobramentos que esses conceitos têm no contexto social e educacional.

A inter-relação entre educação, trabalho e homem, apresentada neste capítulo, considera o movimento vivido por esses três elementos por uma perspectiva geral, notadamente, a marxista e a capitalista, de vertente neoliberal, no que concerne à produção material da vida por meio do trabalho. De modo geral, a perspectiva marxista está vinculada à possibilidade de transformação social por meio do entendimento das contradições e luta de classes presentes no bojo da sociedade capitalista, com vistas a sua superação. Já a perspectiva capitalista centra-se no aspecto econômico, que assegura a vida útil do capital por meio da intensa exploração do trabalho. Nessa reflexão, a sociedade tem o sentido de tecido



socioeconômico e suas dimensões social, política, econômica, educacional, dentre outras, no qual os conceitos de práxis, mediação, omnilateralidade, politecnicidade e demais ideias que atravessam essa inter-relação e são produzidas e desenvolvidas, aplicadas e revistas, portanto o *locus* em que a vida acontece.

A sociedade moderna, elemento base no contexto estudado, é orientada pelo modelo socioeconômico neoliberal, que tem suas ações assentadas na intenção de “[...] converter-se no fundamento de uma nova ordem internacional, reformulada a partir das novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia” (BIANCHETTI, 1999, p. 27), de modo que esse modelo intervém na caracterização e definição das várias esferas dessa sociedade.

Para ilustrar o desenvolvimento do neoliberalismo e sua soberania no cenário mundial, Anderson (1995, p. 23) argumenta que “[...] não há alternativas para seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se as suas normas”. O autor destaca, também, que o movimento neoliberal tem como questão ideológica o desenvolvimento de “[...] um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo mundo a sua volta à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional” (ANDERSON, 1995, p. 22-23).

No entendimento de Anderson (1995), o neoliberalismo foi promissor apenas para os países ricos. Em termos sociais, esse modelo socioeconômico alcançou muito dos seus objetivos com a criação de sociedades desiguais, acentuando a dependência dos países pobres e a disparidade econômica, fundamental à expansão do processo de acumulação do capital. Contudo, no quesito diminuição da ação do Estado, não atingiu suas expectativas, pois a crescente desigualdade suscitou intervenção do Estado no sentido de amenizar as contradições ocasionadas pela intensificação do referido modelo econômico.

A globalização econômica e a reestruturação produtiva, em âmbito macroestrutural, conforme pontua Kuenzer (2009, p. 57), foram “[...] responsáveis pelo novo padrão de acumulação capitalista [...] imprimindo vertiginosa dinamicidade às mudanças que ocorreram no processo produtivo [...] crescente incorporação de ciência e tecnologia [...]”, que trouxe consigo a exigência de “[...] um trabalhador de novo tipo, que tenha mais conhecimentos [...] adapte-se a situações novas [...] eduque-se permanentemente” (KUENZER, 2009, p. 57) para lidar com a produção flexível<sup>10</sup> e a instabilidade do mercado.

---

10

A produção flexível, nos dizeres de Carneiro (1998, p. 45), pode ser considerada como reconversão produtiva, que “[...] consiste na integração sistemática de distintas sequências de trabalho em um mesmo processo, reduzindo a porosidade e o retrabalho [...]”, objetivando aumentar a produtividade. Nesse processo, a

Na perspectiva neoliberal, a “[...] educação deve ser inerente às exigências do mercado de trabalho [...]” (SAMPAIO, 2010, p. 157), ao preparar os alunos para o mundo do trabalho e propiciar o estado de empregabilidade. É nítida a sinalização de transferência da esfera social para a mercadológica, em que a economia dita o processo de educação.

Os conceitos de educação, trabalho, homem, em inter-relação, e também o conceito de sociedade, são eleitos por envolverem as várias dimensões da vida consubstanciadas na escola. Entende-se que a educação escolar encerra em seu ser e fazer as perspectivas humanas e sociais, uma vez que a instituição escolar é parte da sociedade e tem dentre suas funções o atendimento das demandas sociais postas por ela. Há que se considerar, ainda, que a formação apresenta como exigência a compreensão de homem e, por conseguinte, de educação a ele destinada.

Por assim ser, o trabalho, atividade humana, tende a ser tomado como meio e fim da educação, por constituir instrumento de produção e acesso às condições materiais de existência. A educação e o trabalho constituem, portanto, fio responsável por tecer a trama educacional e conduzir à formação do homem como ser inserido na sociedade, que produz as condições materiais necessárias a sua vida e a si mesmo.

Ainda é importante ter clareza de que os conceitos abordados foram construídos historicamente. Sendo assim, apesar de se identificarem com o contexto socioeconômico de cada contexto histórico e seus modos de produção, ao longo dos tempos eles se alteraram, ganhando outras denotações.

A educação é entendida, neste estudo, como componente inerente à vida, sendo inseparável do homem. Por assim ser, ela tem caráter histórico, devido ao fato de considerar as relações sociais que o homem estabelece no seio de uma determinada sociedade. Nesse contexto, o processo educativo desenvolvido em ambiente escolar torna-se imprescindível em uma sociedade tecnológica, sobretudo devido à rápida mudança ocorrida nos processos produtivos que suscita, na ótica de Manacorda (2010), o aumento dos próprios conteúdos científicos tornando necessária uma estrutura educativa que se adapte, gradativamente, ao processo produtivo.

A escola, nessa nova configuração socioeconômica, recebe a atribuição social de ensinar os conteúdos elementares, capazes de promover a inserção do homem no mercado de trabalho. Assim, essa instituição cresce junto “[...] com e de uma estrutura originária de base, sobre a produção e a propriedade e é, *em última instância*, condicionada por suas relações,

[...] apresentando inicialmente como ‘inessencial’[...]” (MANACORDA, 2010, p. 27- 28, grifos do autor). Contudo, o autor adverte que as mudanças ocorridas na fábrica não foram acompanhadas pela escola que, ainda nos dias atuais, “[...] está escassamente associada à sociedade em que atua” (MANACORDA, 2010, p. 28), haja vista o seu alheamento em relação à sociedade.

Há que se considerar que, no capitalismo, existe em termos educativos “[...] incentivo à seleção de determinados conhecimentos e habilidades, processos a serem [...] compatíveis e apreendidos pelos trabalhadores para que reproduzam [...] estratégias e técnicas que possibilitem a apropriação do produto e da natureza pelo capital” (BRASIL, 2005, p. 12-13). Nessa forma de incentivo, é percebido o propósito de justificar a relação entre capital e trabalho, bem como assegurar a transformação de tudo que produz em mercadorias, de modo a preservar a ação humana com conteúdo regulativo e formativo.

Na busca de compreender a instauração da instituição escola ou das estruturas educativas voltadas à preparação para o trabalho, Manacorda (2010, p. 27, grifos do autor) esclarece que a “[...] estrutura escola não é ‘natural’ e nem mesmo ‘histórica’, no sentido imediato e total em que o são as estruturas produtivas da sociedade”, pois foi uma criação associada ao processo produtivo, o que implica sua subordinação ao mesmo.

A ordem capitalista vigente, conforme pondera Brasil (2005, p. 11), destaca “[...] a educação como elo mediador que proporciona a tendência de se repetir um padrão de classificação hierárquica social [...] tende a contribuir para a perpetuação de modelos sociais estabelecidos”. Diante disso, está ancorada em uma “[...] suposta homogeneização social dissimuladora da divisão classista que elege o projeto da classe dominante como pertencente à sociedade como um todo” (BRASIL, 2005, p. 10), em que a escola é um desses projetos. Nesses termos, a autora explana que o maior objetivo do capital é criar meios para a apropriação do produto e da natureza, e, para tanto, utiliza-se de elementos técnicos para “[...] justificar, impor e manter uma relação entre trabalho e capital” (BRASIL, 2005, p. 11). Importa ressaltar que, como o trabalho está subordinado ao capital, o trabalhador também apresenta subordinação formal e material a ele, uma vez que é seu suporte e apêndice, o que demarca o caráter contraditório dessa relação.

Para Lombardi (2011, p. 102), a educação “[...] é um campo de atividade humana [...]” consoante com as condições materiais e objetivas, correspondente às forças produtivas e relações de produção historicamente produzidas. Cumpre destacar que esse campo não foi construído pelos profissionais da educação a partir de ideias próprias, mas sim com base nas

forças produtivas e, também, nas relações de produção referentes a diferentes formas e organizações produtivas.

Para Mészáros (2008, p. 44, grifos do autor), o termo *educação* tem sentido amplo, pois está além da “[...] questão de ‘internalização’ pelos indivíduos [...]” dos valores sociais impostos em favor dos interesses dominantes, responsáveis pela legitimação da “[...] posição que lhes é atribuída na hierarquia social [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44), para assegurar os “[...] parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44). Para ele, as determinações gerais do capital repercutem em âmbito social com alguma influência na educação e, por conseguinte, nas instituições de educação formal, nas escolas que estão “[...] estritamente integradas na totalidade dos processos sociais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 43). Desse modo, o funcionamento adequado das escolas ocorre quando há “[...] sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 43, grifos do autor).

Enguita (1989) afirma que a educação formal é produtora da conformidade ou do consenso, e, ainda, processo de socialização para o trabalho. Levando isso em conta, o autor destaca que a escola “[...] sanciona positivamente os traços de caráter e formas de conduta funcionais para o trabalho coletivo submetido a relações de autoridade [...] quer dizer para o trabalho assalariado [...]” (ENGUITA, 1989, p. 189), preponderante na sociedade capitalista. A escola é, assim, utilizada pelo capital para naturalizar o trabalho assalariado e as condutas funcionais para o mesmo.

A escola, por meio da educação formal, tem papel na sociabilização para o trabalho assalariado, uma vez que faz “[...] tabula rasa da complexidade social [...]” (ENGUITA, 1989, p. 218), explicada pela “[...] escolarização universal que tem sido um instrumento para suprimir ou, ao menos, mitigar e desativar as grandes contradições e fontes potenciais de conflitos da sociedade, cujos cenários fundamentais eram e são os campos da economia e da política pública” (ENGUITA, 1989, p. 218). Assim, a supressão e o abafamento das contradições existentes têm contribuído com o surgimento de novas fontes de conflito.

Brito (2011, p. 36) parte do pressuposto de que “[...] a inserção do trabalhador na formação societal vigente acontece pela via do trabalho assalariado, aprisionado e alienado sob condições materiais determinadas”. Isso remete ao entendimento de que a sociedade capitalista é uma sociedade do trabalho, sendo que o uso das novas tecnologias exigem dos trabalhadores:

[...] capacidades contextuais complexas para a realização do trabalho. Isso significa que, em um contexto tecnológico cada vez mais sofisticado, o trabalhador é pressionado a se adequar às demandas do mundo do trabalho em mudança que também busca adequar-se à dinâmica da economia mundial (BRITO, 2011, p. 37).

A escola, como instituição que lida com as relações ou processos de trabalho dominantes, é posta como meio que disponibiliza ou promete “[...] vias de mobilidade social” (ENGUITA, 1989, p. 191). Essa situação acaba contribuindo para que os indivíduos sintam-se responsabilizados por sua posição e oportunidades sociais, o que oculta as reais determinações sociais implicadas na constituição da sociedade capitalista, estruturada em função da acumulação do capital.

Enguita (1989, p. 202) ainda ressalta que a função manifesta da escola é ensinar as pessoas “[...] a relacionar-se com os dados - a manejar a informação -, cuja função latente é ensiná-los a relacionar-se com as pessoas - as relações sociais [...]” e, conseqüentemente, a aprendizagem da relação com as coisas tem ocupado lugar principal nas escolas. Em contrapartida, o autor adverte sobre a necessidade de que as questões ligadas ao relacionamento pessoal e social tenham apenas função secundária no processo educativo, uma vez que defende a educação numa perspectiva ampla.

A partir dessas argumentações, pode-se entender que a educação tem a incumbência de servir à sociedade capitalista com preparação e socialização para o trabalho, que, geralmente, é o trabalho assalariado, e também para a atenuação dos conflitos e contradições sociais. Frente a isso, Sousa Junior (2010) e Manacorda (2010) demarcam que a educação revolucionária é apresentada como uma alternativa para abordar as contradições e conflitos presentes no seio da sociedade capitalista, e ainda para a superação da constituição social vigente.

Considerando as relações de produção e as atividades desenvolvidas em sociedades específicas, é preciso refletir sobre as contradições e embates delas advindas. Nesse sentido, Lombardi (2011, p. 105) reitera o entendimento de Marx e Engels de que a educação consiste “[...] em uma relação contraditória com o modo capitalista de produção, como um poderoso instrumento de formação das novas gerações para a ação política transformadora”. A defesa era a de que os educandos fossem inseridos na produção material, no contexto e condições de produção, sem, contudo, ficarem restritos à imitação do mundo de produção, em razão de se ter como premissa que a mudança deveria ser empreendida no interior da sociedade capitalista.

#### 1.4 Educação revolucionária para além do capital

A educação discutida por Manacorda (2010), extraída dos estudos de Marx, indica que o ensino deve estar associado ao trabalho produtivo não como um fator despossuído de caráter político, mas como um poder político a ser conquistado pela classe trabalhadora. O autor explica que, por meio de uma educação emancipadora, o trabalhador tem a possibilidade de perceber as contradições presentes na sociedade capitalista, de forma que a educação pode constituir em aparato para a luta em prol da superação da condição alienante vivida, revelando seu caráter político.

A educação abordada neste estudo é a desenvolvida no âmbito escolar. Por isso se faz necessário entender que, mesmo apresentando limitações quanto ao estabelecimento de relação de oposição aos fatores socioeconômicos que lhe configura - sobretudo pela desconsideração desses fatores que atravessam a prática social e, também, educativa, em virtude da restrita reflexão sobre as contradições inerentes ao processo produtivo e as relações sociais de produção - é posta como uma dentre as possibilidades para se alcançar a emancipação social via práxis, especialmente a práxis revolucionária, expressa em poder político.

Bianchetti (1999, p. 90-91) apresenta que o “[...] êxito ou fracasso é resultado de condições do próprio indivíduo e não aqueles com quem se relaciona, sempre que todos tenham respeitado as regras do jogo”. É importante ter em vista que as regras são ditadas pela organização socioeconômica. Nessa perspectiva, a lógica capitalista conforma processos educativos, sejam eles institucionalizados ou não, a transferir “[...] responsabilidades sociais coletivas para a esfera individual, justificando a irracionalidade societal como advinda de incompetências pessoais” (BRASIL, 2005, p. 12). Por outro lado, coloca-se o desafio de pensar a educação escolar para além do caráter estritamente econômico que lhe tem sido atribuído, entendendo-a como um instrumento de transformação social.

No decorrer do tempo, conforme explicação de Mészáros (2008, p. 42), as instituições de educação adaptam-se às “[...] determinações reprodutivistas em mutação do sistema do capital”. Desse modo, o autor pontua que a educação formal tem “[...] uma das funções principais produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifos do autor).

A esse respeito, não se deve esperar da sociedade mercantilizada sanção ativa que estimule as instituições de educação formal a abraçar a histórica “[...] tarefa de *romper com a*

*lógica do capital no interesse da sobrevivência humana [...]* (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifos do autor). Daí falar de soluções *essenciais* e não *formais*, devendo “[...] abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). Fica, pois, evidente que não é interesse da sociedade capitalista a formação crítica, sobretudo nas instituições de educação formal, de forma que não se pode esperar que suas ações se efetivem em favor da defesa dos interesses humanos, haja vista que prima pelos interesses do capital.

Vale lembrar que “Toda educação é para o trabalho [...]” (KUENZER, 2009, p. 50), posto que o trabalho é tomado como práxis humana e produtiva, já que a inserção no sistema capitalista implica em formações humanas, de caráter escolar, em função de trabalhos e perfis profissionais específicos pré-determinados pelo mercado de trabalho. Enguita (1989, p. 140) adverte que o entendimento de que “[...] o mercado e a escola seriam os dois dispositivos essenciais de crivo e seleção dos indivíduos para as distintas funções” merece crítica, pois esse pensamento defende a estratificação social como “[...] forma pela qual a sociedade pode assegurar o bom desempenho das funções que são necessárias [...]” (ENGUITA, 1989, p. 140), por meio da “[...] conexão entre a socialização escolar e as demandas sociais [...] adequação da conduta às necessidades das instituições do mundo do trabalho” (ENGUITA, 1989, p.139).

As exigências postas pelo pensamento criticado por Enguita (1989) são de ordem econômica e social, e residem, de forma mais expressiva, em aprendizagens educativas e exigências de trabalho de ordem não cognitiva, ligadas a atividades realizadas de forma mecânica. Partindo dessa premissa, as aprendizagens vão além da instrução, pois apresentam caráter adestrador em termos de destreza para o trabalho, aceitação das suas normas, e, também, de domínio das atividades que ocorrem nele.

A perspectiva transformadora e revolucionária da educação que atravessa a obra marxiana e engelsiana, referente ao modo capitalista de produção, está expressa nas palavras de Lombardi (2011) em três movimentos, que se articulam e não se dissociam:

1. Possibilita uma profunda crítica do ensino burguês.
2. Traz à tona como, nas condições contraditórias desse modo de produção, se dá a educação diferenciada, ainda sob a hegemonia burguesa.
3. Contrariamente, a crítica ao ensino burguês e o desvelamento da educação realizada para o proletariado torna possível delinear as premissas gerais da educação do futuro; não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção pelo proletariado (LOMBARDI, 2011, p. 102).

Os três pilares mencionados fornecem um olhar crítico no trato à educação, ao apontar o que é contraditório no ensino burguês, e ao angariar meios para considerar a educação do proletário, que mesmo dentro da burguesia, possa a ser diferenciada. A crítica ao ensino burguês e à percepção do modo como acontece a educação dirigida ao proletariado respalda-se em mecanismos de construção de uma educação a *posteriori*, que possa transformar e revolucionar. Em consonância com essa concepção, Sousa Junior (2010, p. 72) argumenta que a “[...] preocupação de Marx [...] para com a educação obedece a duas ordens de interesses distintas [...]” que, simultaneamente, formam “[...] uma unidade e convergem [...] para um mesmo interesse global” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 72), a emancipação social.

A dualidade do pensamento de Marx é explicada por Sousa Júnior (2010) a partir da situação imediata dos trabalhadores, que propõem, inicialmente, medidas possíveis de serem estabelecidas na sociedade burguesa e, ao mesmo tempo, sugerem um projeto alternativo, no qual se prevê a revolução das relações burguesas por meio da formação de sujeitos potencialmente revolucionários. Cabe explicitar que essas medidas e proposição vão ao encontro da emancipação social efetivada a partir de uma formação onmilateral. O objetivo fundamental é a construção de “[...] condições materiais que possam permitir o livre desenvolvimento do homem nas suas amplas possibilidades [...] dotado de uma formação verdadeiramente humana, onilateral” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 73).

Mészáros (2008, p. 61, grifos do autor) mostra que a educação, numa perspectiva revolucionária, tem o papel vital de “[...] romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende seus próprios interesses”. O autor expressa que “[...] educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições e necessidades da transformação social emancipadora e progressista em curso” (MÉSZÁROS, 2008, p. 76-77).

Nos dizeres de Bianchetti (1999, p. 98), a educação, pela lógica do mercado, é posta como um bem econômico, e, dessa forma, “[...] deve responder, da mesma maneira que uma mercadoria à lei da oferta e da demanda”. O autor reitera esse entendimento ao afirmar que “[...] a lógica do mercado na educação supõe uma relação entre oferta do serviço educativo e a demanda da sociedade” (BIANCHETTI, 1999, p. 112).

Nesses termos, a educação oferecida no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, desde seu processo de criação até o desenvolvimento do ensino, segue a lógica do mercado, em termos de oferta e demanda. A instituição de ensino estudada estabelece relação entre o serviço educativo e a demanda da sociedade, expressa pelos detentores dos



meios de produção na modalidade econômica do agronegócio. Assim, o mercado é autorregulador e possui mecanismo que “[...] equilibra as demandas sugeridas do setor produtivo com a oferta proveniente das instituições educativas” (BIANCHETTI, 1999, p. 94), de modo que as ações dos setores produtivos são orientadas “[...] à conformação de uma estrutura educacional que seja o veículo de efetivação das exigências do modelo social” (BIANCHETTI, 1999, p. 94).

As expectativas que se tem em relação à educação escolar, segundo Paro (1999), estão associadas essencialmente ao mercado de trabalho, por ser ele o detentor e definidor dos postos de trabalho e por ser o trabalho via de produção das condições materiais de existência. A esse respeito, o autor afirma que o papel da educação não deve ser somente o de preparação para o trabalho, mas principalmente “[...] para a atualização histórico-cultural dos cidadãos [...]” (PARO, 1999, p. 111), o que implica uma formação crítica que contribua para que as pessoas possam ir além do “[...] viver pelo trabalho e para o trabalho” (PARO, 1999, p. 111). Assim sendo, a vida em sociedade não se restringe à esfera trabalho por envolver, também, conhecimentos ligados às relações sociais, à cultura, dentre outros fatores.

Lombardi (2011) reconhece que a educação tematizada por Marx abrigava a formação politécnica, composta pela formação geral e científica, que levaria à compreensão de todo processo de produção e manejo das várias ferramentas do mesmo. A educação, no processo revolucionário, constitui “[...] importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos [...]” (LOMBARDI, 2011, p. 106), mas, por intermédio desses saberes, “[...] possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvido no processo produtivo” (LOMBARDI, 2011, p. 106). Portanto, a educação, na perspectiva marxista, fornece elementos para que o trabalhador, por meio da revolução, encontre o “[...] caminho para a superação das condições de vida e exploração do trabalho pelo capital [...]” (LOMBARDI, 2011, p. 106).

Lombardi (2011) destaca que a relação entre o trabalho e a formação imposta pelo capital volta-se para um treinamento básico, restrito à execução de tarefas determinadas, o que revela uma concepção capitalista ancorada na acentuada produtividade. Essa realidade foi sinalizada por Marx, ao constatar que o desenvolvimento de uma habilidade parcial tolhia o trabalhador, de forma que a “[...] transformação da ciência em força produtiva, [...] a serviço do capital” (LOMBARDI, 2011, p. 129), contribuiu para o aprofundamento da dualidade entre trabalho intelectual e manual. Essa dualidade estendeu-se para a escola, que passou a oferecer educação distinta para atender a essas duas formas de trabalho, como reflexo da acentuada divisão de classe e de trabalho.

Para Severino (2000), a escola não pode se restringir à operacionalidade e funcionalidade do sistema socioeconômico, o que implica considerá-lo, mas de forma ponderada. Portanto, é viável tomar a instituição escolar como aspecto que marca a existência humana ligada à vida material, e que constitui referência para outras dimensões da vida. Desse modo, o autor esclarece que a:

[...] existência real dos homens é profundamente marcada pelos aspectos econômicos [...] devidamente entendida, constitui mesmo uma referência para outras dimensões da vida humana, uma vez que ela se liga a própria sobrevivência da vida material (SEVERINO, 2000, p. 65).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) colaboram com esse entendimento ao afirmarem a educação como uma prática social que medeia os processos de produção, político, ideológico e cultural, dada a sua abrangência. Há que se considerar que a forma como as dimensões da vida são abordadas no desenvolvimento do ensino institucionalizado está diretamente relacionada à perspectiva educativa adotada pela escola, formada pelas perspectivas capitalista ou revolucionária.

De um lado, a perspectiva capitalista prima pela manutenção da ordem socioeconômica vigente, calcada na maximização da produtividade e intensificação da acumulação, tendo a escola como instrumento a seu serviço. De outro, a perspectiva revolucionária contrapõe-se à ordem socioeconômica estabelecida, ao buscar a transformação social por meio do desvelamento da engrenagem que movimenta o sistema socioeconômico capitalista, e por meio do combate às suas consequências nefastas, tais como a desumanização do homem, a degradação do trabalho, entre outras. Por essa abordagem, a educação desenvolvida pelas instituições de ensino é um dos canais para se empreender a transformação social.

O trabalho, como sendo um dos eixos de mediação do processo formativo do homem, tem primordial relevância para a acumulação de capital, visto que, no contexto capitalista, as ações humanas são direcionadas, direta ou indiretamente, para o mesmo, enquanto força produtiva utilizada para a reprodução do capital. Nessa conjuntura, o sentido ontológico do trabalho, ligado ao aspecto humano, geralmente é relegado a um segundo plano, em face da necessidade de intensificar a acumulação do capital.

O trabalho não é, na maioria das vezes, entendido como uma das atividades que humaniza o homem, permitindo sua transformação e possibilitando a aquisição de elementos que asseguram ou deveriam assegurar as condições materiais básicas para sua existência e realização. Conforme discorre Severino (2000, p. 69), os homens estabelecem, primeiramente,

“[...] relações com a natureza material [...]” da qual recebem e retiram in(diretamente) “[...] todos os elementos e recursos para a sua existência e sobrevivência [...]”. A mencionada realidade leva ao entendimento de que o “[...] conjunto das atividades desenvolvidas no âmbito dessas relações constitui o universo do trabalho, a esfera da produção técnica e econômica” (SEVERINO, 2000, p. 69).

Em relação ao trabalho, Enguita (1993) explica que, nos dias atuais, existem diversos mecanismos que forçam, de forma suave ou incisiva, as pessoas a se submeterem às relações de produção capitalista. Destaca-se que essa submissão ocorre, sobretudo, devido o trabalho assalariado constituir via de acesso à produção da vida material. Em geral, o trabalho é conceituado como ação especificamente humana, que confere ao homem sua própria existência, pois “[...] os homens devem estar em condições de viver e, assim, a primeira ação histórica foi a criação de meios para satisfazer tais necessidades, a produção da vida material” (MANACORDA, 2010, p. 65).

Enguita (1993, p. 214) declara que, nos dias atuais, torna-se comum a generalização do trabalho assalariado, sendo a mesma perceptível na “[...] impossibilidade de subsistir sem vender a própria força de trabalho e submeter-se às relações de produção capitalista”, o que demonstra ser o trabalho aspecto central da vida em sociedade. Nesse processo, exclui-se qualquer possibilidade de “[...] renunciar a venda da própria força de trabalho” (ENGUITA, 1993, p. 215), já que o trabalho assalariado significa o principal meio de obtenção e produção da vida material.

Nesse contexto, o sentido atribuído ao trabalho tem a ver com a função que ele ocupa na vida dos trabalhadores, podendo ter caráter positivo, quando contribui com o processo de humanização do homem, ou negativo, ao ser de fato desumanizante, propiciador da alienação dos trabalhadores. Sousa Junior (2010, p. 25) discorre que a “[...] categoria trabalho ilustra bem essa relação contraditória em face do processo de formação humana”, o de negação do homem e, simultaneamente, de criação de possibilidades de emancipação social. Esse quadro poderia ser superado com “[...] um processo amplo de formação do homem” em que seja possível “[...] o desenvolvimento das potencialidades humanas” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 26), na perspectiva de superação das relações vigentes, e edificação de uma nova ordem social.

Manacorda (2010) recorre ao entendimento de Marx para assinalar que o processo de divisão do trabalho atinge, gradativamente, maior grau de complexidade, produtividade e contradição, à medida que a ciência fica subsumida ao capital. Ainda subsidiado em Marx, o referido autor esclarece que, objetivamente, o desenvolvimento das forças produtivas pela

propriedade privada contrapôs-se aos indivíduos como algo estranho a eles, pelo fato de o trabalhador não possuir os instrumentos de produção ou forças produtivas. Isso levou à alienação do trabalho enquanto força produtiva de riqueza, retirando seu caráter natural, de manifestação humana.

Marx e Engels (2007) expõe que as forças produtivas, na sociedade moderna, estão ligadas à propriedade privada, separando-se da maioria dos indivíduos, e os privando do conteúdo real da vida. Na compreensão dos autores,

O trabalho, único vínculo que os indivíduos mantêm com as forças produtivas e com a sua existência, perdeu para eles toda aparência de autoatividade e só conserva sua vida definindo-a. [...] a autoatividade e a produção da vida material se encontram tão separadas que a vida material aparece como a finalidade, e a criação da vida material, o trabalho (que é, agora, a única forma possível mas, como veremos, negativa, da autoatividade), aparece como meio (MARX; ENGELS 2007, p. 72).

Em Marx e Engels (2007), a apropriação da totalidade de forças produtivas pelos indivíduos, no contexto moderno, tem o propósito de simplesmente assegurar a sua existência, não apenas para chegar à autoatividade, que é o trabalho no sentido positivo, mas para garantir a produção propiciadora da riqueza.

Frente a isso, Marx e Engels (2007) aponta que a manifestação da vida do homem, negada por meio do trabalho no processo de produção da vida material, pode ser reestabelecida somente a partir da apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção, expressa em forças produtivas. O trabalho, na existência moderna, é visto “[...] como meio geral de criar riqueza” (MANACORDA, 2010, p. 55) por ser fonte geradora de acúmulo de capital. No processo de acumulação, nota-se “[...] indiferença a um trabalho determinado [...]” (MANACORDA, 2010, p. 55), haja vista que os trabalhos nem sempre são fixos, o que possibilita a passagem de um trabalho a outro, contrariando a perspectiva de “[...] destino particular do indivíduo [...]” (MANACORDA, 2010, p. 55). Dessa maneira concebido, o trabalho torna-se categoria moderna, como as relações que são responsáveis por sua produção, em que o processo de produção domina o homem e gera o trabalho alienado.

Na sociedade industrial, o trabalho “[...] tem sentido negativo, pois está associado à carga, esforço e fonte de desprazer” (ENGUITA, 1989, p. 8). Nessa linha de raciocínio, o trabalho é alienado, e se opõe ao ócio, que expressa o tempo destinado ao desfrute. O trabalho defendido pelo autor tem sua base conceitual assentada nos estudos de Marx, o que lhe

permite definir o trabalho como “[...] efetivação de uma vontade, transformadora da natureza” (ENGUITA, 1989, p. 12), que traz como característica comum a objetivação<sup>11</sup>.

Nessa conjuntura, o processo de trabalho é artificial, condicionado historicamente, e no qual as pessoas têm limitadas escolhas. Essa situação é descrita por Enguita (1989) a seguir:

A maioria das pessoas que chegam a idade adulta encontram já uma série de condições dadas: não existe para elas outra via disponível de obtenção de seus meios de vida senão o trabalho assalariado, este gozo já dá aceitação social, os que o rejeitam tem sido relegados a uma posição marginal e a cultura dominante bendiz e reproduz tudo isso (ENGUITA, 1989, p. 30).

Enguita (1989, p. 15) ainda se refere à subordinação do trabalho ao capital, analisada por Marx, como sendo aquela em que o trabalhador perde “[...] a capacidade de determinar o produto [...]” do seu trabalho e, ainda, o controle do mesmo em uma relação alienada. Na realidade, o trabalhador fica susceptível às condições determinadas para obtenção de trabalho.

A humanização do ser biológico específico, para Marx e Engels (2007, p. xxiv, grifos do autor), “[...] só se dá dentro da sociedade e pela sociedade”. Desse modo, os “[...] indivíduos humanos são tais como manifestam sua vida. O que são coincide com sua produção, tanto com o que produzem como o *modo* como produzem” (MARX; ENGELS, 2007, p. xxiv, grifos do autor). A partir disso, percebe-se que as condições materiais de produção indicam o que os indivíduos são.

Sousa Junior (2010, p. 75) expressa que, em Marx, o “[...] desenvolvimento do homem, o processo de (trans)formação de sua humanidade se dá no processo dialético relacional entre ele e toda exterioridade com que se defronta”. Dentro dessa perspectiva, os

[...] indivíduos [...] independentemente do lugar que ocupam na dinâmica econômico-social encontra-se sob a égide do capital, numa sociabilidade em que se impõe da maneira mais universalizante a forma de mercadoria como forma de realização fetichizado trabalho e do intercâmbio entre os indivíduos (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 75).

Esse entendimento expressa que o desenvolvimento do homem na sociedade capitalista encontra-se sob a determinação do capital, por ser pensado a partir da produção da

---

<sup>11</sup> Enguita (1989) discorre que Marx aceitava que a objetivação era característica comum de qualquer trabalho, e que esta característica distingue o trabalho da atividade animal. Vázquez (1977) pontua que o homem se manifesta como ser humano ao objetivar suas forças essenciais através da práxis material, do trabalho humano - a objetivação manifesta como necessidade de fazer-se e produzir-se como homem.

mercadoria força de trabalho e das relações sociais de produção, em que há o fetiche<sup>12</sup> da mercadoria. Em linhas gerais, o lugar ocupado pelo indivíduo dentro da dinâmica econômico-social é marcado pela realização fetichizada do trabalho e do intercâmbio entre os indivíduos como sociabilidade imposta de modo universalizante.

Nesse sentido, a humanização do ser social, para Noma, Koepsel e Chilante (2010, p. 70), tem seu ponto de partida no trabalho entendido como prática social vital, “[...] cuja base é a natureza historicamente transformada por mediação do trabalho” (NOMA; KOEPESEL; CHILANTE, 2010, p. 70). Por essa concepção, as autoras apontam que, ao produzirem as condições materiais para satisfação de suas necessidades, “[...] os homens transformam a natureza e também a si próprios [...]” (NOMA; KOEPESEL; CHILANTE, 2010, p. 70), forjando a estrutura que constitui o ser social. É expressamente humano o que se produz no trabalho, pelo fato de que ele traz “[...] a marca das relações sociais em que são construídas” (NOMA; KOEPESEL; CHILANTE, 2010, p. 70).

Manacorda (2010, p. 95), recorrendo às discussões de Marx sobre a visão de homem na sociedade capitalista, pondera que “[...] o homem está degradado a acessório da máquina, a produção se apresenta como finalidade dos homens e a riqueza como finalidade da produção [...]”. Vale demarcar que essa visão elucida o objetivo central da sociedade capitalista, que é a produção de riqueza, e coloca o homem como apenas instrumento nesse processo de produção.

Isso pode revelar a forma como a educação escolar tem como principal bandeira a preparação para o mundo de trabalho, em detrimento da formação de caráter sócio-histórica. O homem é um ser em constante construção, que, em sociedade, produz a si mesmo como também se transforma e ao mundo. Seguindo essa linha de raciocínio, Sousa Junior (2010, p. 21) expõe que o “[...] homem é, então, um ser inacabado que se constrói justamente através das relações sociais: o homem é ser social que produz a si em sociedade, transforma a si mesmo e ao mundo num processo [...]” em que se faz presente o caráter educativo da práxis humana.

No tocante às formas de manifestação concreta da existência humana, Severino (2000, p. 68) argumenta que elas “[...] se realizam mediante a ação real, o agir prático”. Dessa

---

<sup>12</sup> Brito (2011) esclarece que fetiche, na teoria marxista, tem como base a mercadoria, e é algo considerado com poderes misteriosos e inexplicáveis. Na economia mercantil, as relações sociais de produção assumem a forma e se expressam como coisas. O fetiche reside na ilusão da consciência humana que oculta as relações de produção entre as pessoas no processo de produção de mercadorias. Nesse movimento contraditório, a ideologia que tem por objetivo fazer com que se acredite que a ordem natural das coisas é o real fetichizado. Ao impor que as relações sociais são fixadas pelas coisas, a ideologia identifica-se com as determinações econômicas vigentes. No caso da economia mercantil, as condições são determinadas pelo capital.

maneira, o modo de ser do homem decorre do seu agir sobre a realidade da qual pertence, da forma de se relacionar com a natureza e com outros homens, da produção material da existência e da produção de riqueza. Por assim ser, “[...] os homens [...] são seres em permanente processo de construção” (SEVERINO, 2000, p. 68), e, por isso, transformam-se e se constroem “[...] como seres especificamente humanos” (SEVERINO, 2000, p. 68).

O trabalho como processo ou parte do processo educativo, conforme comenta Manacorda (2010, p. 71), não pode sozinho “[...] subverter as condições sociais e libertar o homem [...]”, mas pode ser um dos elementos a colaborar para essa libertação. Nesses termos, a participação real do trabalho como processo educativo será mais eficaz à medida que for menos recurso didático e mais inserção real no processo produtivo social, quando houver vínculo entre estruturas educativas e produtivas.

A compreensão do conceito de homem está associada às concepções de trabalho e sociedade, pois a humanização ocorre dentro da sociedade e por ela. Nos dizeres de Marx e Engels (2007), o trabalho proporciona as condições materiais de existência, constitui-se como um ser real, que transforma a natureza e a si mesmo. O trabalho é uma especificidade humana que lhe confere a própria existência. A partir dele, o homem produz a história, atuando como agente transformador da sociedade.

A educação, ainda, desempenha o papel de atenuadora das contradições e conflitos sociais, e tende a estar separada da vida, já que tem como foco principal a preparação para a incorporação no trabalho, fazendo com que parte considerável da vida social fique fora de sua ação, comprometendo não somente a formação específica, como também a geral.

De posse deste estudo teórico, busca-se entender a estrutura e dinâmica da relação entre educação e trabalho no curso técnico integrado ao ensino médio, na perspectiva de perceber o modo como esses elementos são expressos na constituição do ensino integrado. Para o alcance dessa compreensão, no capítulo a seguir, demanda-se a abordagem da constituição do ensino de nível médio e seus embates, conceituação e caracterização, bem como os princípios que norteiam a proposta de ensino integrado.

## CAPÍTULO II

### **ENSINO INTEGRADO: ESTRUTURA E DINÂMICA QUE COMPÕEM O ENSINO MÉDIO EM FACE DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO**

A tematização do ensino médio, no Brasil, demanda o entendimento, ainda que sucinto, de sua constituição histórica, assim como dos fatores econômicos e sociais que lhe atravessam e determinam, haja vista que consiste na etapa final da educação básica, de caráter obrigatório. A estrutura e dinâmica desse nível de ensino são consideradas por demonstrarem o perfil formativo expresso nas vertentes de educação geral e profissional técnica. Ainda será considerado o ensino integrado, que visa a congregar, bem como relacionar, essas duas vertentes, e que é recorte deste estudo. No desenvolvimento do debate sobre o ensino médio, a problemática relativa à sua concepção e natureza da formação compõem pontos a serem analisados ao longo das discussões realizadas neste capítulo.

No enfoque acerca da relação entre educação e trabalho, é fundamental não perder de vista que essa conexão está consubstanciada na ação do homem, um ser social em constante interação com o contexto socioeconômico produzido historicamente. Nessa linha de pensamento, “[...] a relação entre educação e trabalho não tem vida própria fora da história que os homens fazem, como resultado de suas lutas e é construída num processo de correlação de forças” (NOMA; KOEPSEL; CHILANTE, 2010, p. 69). A educação e o trabalho, no quadro do movimento histórico, constituem-se como fio responsável por tecer a trama educacional e, em conformidade com o marxismo, conduzir à formação do homem enquanto ser revolucionário e transformador, inserido na sociedade capitalista, que é marcada pela contradição.

O entendimento da lógica que envolve o ensino de nível médio implica a compreensão de que a divisão técnica e social do trabalho, acentuada a partir do modo capitalista de produção, repercutiu na aprendizagem e no sistema educacional, em atendimento às necessidades de formar trabalhadores para os diferentes setores da economia e da produção capitalista. Lombardi (2011, p. 144) considera que “[...] a educação era (é) adequada a essa estrutura e organização econômica e social [...]”. Essa divisão está expressa na distinção entre a educação profissional técnica e geral, as quais, apesar de fazerem parte do nível médio de ensino, de pertencerem a um mesmo patamar, diferem no que concerne à formação desenvolvida.



Há que se considerar que, na abordagem relativa à organização do ensino médio, etapa à qual pertence à modalidade de ensino integrado, busca-se entender como ele está organizado, bem como compreender seu lugar e função na estrutura social e educacional. A atenção volta-se para a relação entre educação e trabalho, consubstanciada na interligação estabelecida entre os processos educativo e produtivo, desencadeados pela/na sociedade capitalista.

## **2.1 Ensino de nível médio: debates acerca do seu lugar e função na estrutura social e educacional**

No Brasil, nessa segunda década do século XXI, nota-se um quadro de movimento e debate consistentes em torno da efetivação do direito à educação básica e sua extensiva universalização<sup>13</sup>. Essa discussão também incide sobre o ensino médio, em termos de acesso, permanência e aprendizagem, por constituir etapa final e obrigatória da educação básica, destinado a estudantes com idade regular entre 15 a 17 anos. Esse nível de ensino deve ser assegurado, também, para aqueles indivíduos com idade acima dessa faixa etária e que, ainda, não tenham acesso ao mesmo, como aos estudantes que interromperam essa etapa de escolarização e retornam à escola para concluí-la.

Garcia (2013) explica que, no momento histórico atual, o ensino médio vivencia a possibilidade de elaboração dos direitos à aprendizagem e o desenvolvimento para além das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, não se restringindo ao que se espera do estudante. Diante disso, pode-se deduzir que está sendo fomentada uma formação voltada para o trabalho ou para o prosseguimento dos estudos, mas que também se relaciona ao direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, conforme preceituado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e em legislações complementares e correlatas.

---

<sup>13</sup> O termo universalização do ensino remete ao princípio de direito universal subjetivo do homem, no estudo aqui empreendido, à educação escolar, estabelecida desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, incorporada pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, gradativamente estabelecida nas etapas constitutivas da Educação Básica, por meio de legislações específicas. No ensino médio, a universalização foi estabelecida pela Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, e reiterada pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que estabeleceu obrigatoriedade e gratuidade da educação oferecida dos quatro aos dezessete anos de idade, e gratuidade a todos que a ela não tiveram acesso na idade própria. Desse modo, a universalização do ensino traz como característica básica a universalidade do ensino oferecido e disponibilizado, indistintamente, a todos que buscam a educação básica.

Conforme observa Brito (2011), essa etapa de escolarização é marcada pela existência de um contingente de alunos, tanto na faixa etária regular quanto acima dela, que ainda não possuem nenhuma formação profissional. Logo, esses estudantes são levados a compor o mercado de trabalho, formando força de trabalho, intensamente explorada pelos capitalistas. O autor ainda destaca que parte considerável dos estudantes frequenta o ensino médio noturno, realidade que difere do público estudantil do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio. Realça-se que essa questão também é apresentada por Garcia (2013), de modo a reforçar a condição de estudantes trabalhadores.

O ensino médio propedêutico, conforme assinala Brito (2011), é formado, ainda, por estudantes que não são trabalhadores, o que corresponde aos adolescentes com idade de 15 a 17 anos, faixa regular para essa etapa da escolaridade, que estudam durante o período diurno (matutino ou vespertino), e concluem essa etapa de escolarização “[...] sem qualificação adequada para seu ingresso no mercado de trabalho” (BRITO, 2011, p. 39). Diante dessa constatação, entende-se a necessidade de se abordar questões relativas ao trabalho e sua relação com o ensino.

Brito (2011) pontua que, nas escolas federais, há um limitado contingente de alunos que cursam o ensino médio integrado ao ensino técnico, sendo esse o grupo de estudantes que compõem o curso estudado. É nesse ponto que a investigação se situa e busca entender, a partir da ótica docente, como se consolida a relação entre educação e trabalho para alunos que ainda não fazem parte do mundo do trabalho, e que estudam durante o período diurno (matutino e vespertino), em tempo integral, em uma realidade na qual os aspectos integrado e integral são considerados.

Cabe salientar que os alunos que compõem o curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, foco deste estudo, também têm dificultada sua inserção no mundo do trabalho. Isso se justifica tanto pelo fato de estudarem durante o período diurno, como de terem, geralmente, idade variando de 14 a 17 anos, o que é inferior a 18, sendo, portanto, considerados menores de idade, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Essa determinação do ECA representa um entrave ao ensino desenvolvido no curso estudado, sobretudo, ao estágio obrigatório supervisionado, devido ao fato de algumas empresas do setor não permitirem a realização do mesmo pelos alunos que não tenham completado dezesseis anos. O ECA permite o trabalho como aprendiz para jovens a partir dos dezesseis anos, e o estágio é caracterizado como aprendizado. Dessa maneira, o estabelecimento de idade mínima para o exercício de atividades profissionais possui um

sentido duplo, pois, contribui para diminuir a exploração do trabalho infantil e adolescente, e faz com que crianças e adolescentes permaneçam mais tempo na instituição de ensino. Tem-se, pois, como pressuposto que a educação é pré-requisito para a inserção no mercado de trabalho.

Cabe evidenciar, ainda, que a juventude que compõe o nível médio de ensino é considerada por Garcia (2013, p. 60) “[...] como uma categoria histórica e social”, uma vez que está inserida em uma sociedade dividida em classes sociais e assentada na divisão técnica e social do trabalho, que apresenta desafios quanto à inserção no mundo de trabalho. Nesse sentido, os processos produtivos e educativos relacionam-se aos modos de produção, organizados historicamente por meio e em função do trabalho, e que também são responsáveis pelas formas distintas de organização do mesmo.

Conforme interpretação de Garcia (2013, p. 49), o que se busca são “[...] os conhecimentos necessários para a formação de cidadãos plenos que possam continuar os estudos e também inserir no mundo do trabalho, superando a definição de caminhos diferenciados de acordo com a situação socioeconômica de cada sujeito”. Nota-se que o intuito não é colocar em evidência a dualidade estrutural<sup>14</sup> no que diz respeito à natureza da formação desenvolvida.

As contribuições de Lombardi (2011) sobre as concessões reformistas, empreendidas a partir da luta de classes, permitem entender como, nas legislações educacionais, os anseios da classe popular parecem ser contemplados, sendo omitido o real interesse da classe dominante, que consiste em manter o sistema capitalista. Ocorre que as reivindicações da classe popular são apropriadas, incorporadas e ressignificadas pela classe dominante, com o objetivo de assegurar e atender os interesses capitalistas em jogo. Sendo assim, a participação popular é forjada para atribuir às reformas e legislações educacionais um tom democrático.

A tendência atual é considerar, no desenvolvimento do ensino médio, a necessidade da formação humana em uma perspectiva universal, que contemple formação geral e profissional técnica, representada por conhecimentos da cultura, ciência, tecnologia e do trabalho. Essa configuração dada ao ensino médio traz implícita a lógica da intencionalidade da escolarização universal, discutida por Enguita (1989), em que se busca mitigar ou desativar as

---

<sup>14</sup> Para Kuenzer (1997), a dualidade estrutural no ensino de nível médio está ligada a sua dupla função - preparar para a continuidade dos estudos e, simultaneamente, para o mundo do trabalho. Neste nível de ensino, a ambiguidade faz-se presente na sua estruturação, forma de organização e objetivos, sendo atravessado por questões políticas, determinadas pelas mudanças nas bases materiais de produção que fundamentam e definem a relação entre educação e trabalho. O desenvolvimento das forças produtivas põe ao ensino médio o desafio de enfrentar a tensão entre educação geral e educação específica em busca da síntese historicamente possível de múltiplas determinações, com vistas ao enfrentamento da polarização presente nestes dois modos de educação.

contradições e, assim, reproduzir a ordem socioeconômica vigente, mantida, sobretudo, por meio do trabalho assalariado e precarizado.

Perante o quadro delineado em linhas anteriores, o desafio de um ensino médio que seja comprometido com os indivíduos que vivem do trabalho (KUENZER, 2009) está associado à possibilidade de, partindo do real, das contradições do mundo do trabalho, do sistema socioeconômico, desenvolver uma educação que possibilite a emancipação humana e a transformação social.

É oportuno demarcar que o cenário em termos de acesso ao ensino médio tem mudado devido o processo de universalização da educação básica, iniciado na primeira etapa do ensino fundamental (1º ao 5º anos), e estendido, gradativamente, à segunda etapa do mesmo (5º ao 9º anos), o que configura o ensino fundamental de nove anos<sup>15</sup>. Essa situação tem possibilitado maior contingente de concluintes, de modo que Garcia (2013) assinala que a melhoria no fluxo escolar vivida no ensino fundamental possibilita entender a ampliação do acesso também ao ensino médio, rumo a sua universalização.

Frente a isso, é importante considerar como ocorre, em termos qualitativos, o aumento do número de concluintes no ensino fundamental, e, também, compreender quais critérios são levados em conta na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento do estudante. Essas ponderações são cruciais para que se possa compreender as contradições presentes nas interpretações acerca do acesso ao ensino, em que os aspectos quantitativos, que consistem em índices de ingresso e conclusão, são priorizados em detrimento da aprendizagem e desenvolvimento do estudante, que são os aspectos qualitativos para a formação integral do homem.

A integração entre os aspectos quantitativos e qualitativos no processo de universalização e democratização do ensino médio leva em consideração questões de ordem social, econômica e política, que estão imbricadas no ensino desenvolvido. Nesses termos, vale acrescentar que questões de ordem socioeconômica repercutem na busca e acesso ao ensino médio. Dentre elas, estão as desencadeadas por exigências do mundo do trabalho, em constante mudança, principalmente, devido à incorporação da ciência, tecnologia e, também, da microeletrônica ao processo produtivo. Assim, é requerido maior nível de escolaridade dos trabalhadores, para que eles tenham condições de lidar com essas inovações.

Também ocorre que a conclusão da educação básica, na qual o ensino médio é a última etapa, por vezes, tem sido requerida, gradativamente, como escolaridade mínima para

---

<sup>15</sup> Por determinação da Lei n. 11.274, de 06 de janeiro de 2006, o ensino fundamental, até então de oito anos, passou a ser de nove anos.

se concorrer a determinados postos de trabalho. Esse fato pode estar ligado à necessidade de entendimento e interpretação das orientações, normatizações e instruções presentes no local de trabalho, o que requer do trabalhador uma formação geral, e não somente profissional. Nesse caso, a falta de escolarização básica acaba sendo responsável, em certa medida, por adiar a inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

A visibilidade e centralidade dos aspectos socioeconômicos no mundo do trabalho são decorrentes do processo de modernização e automatização da produção, em face da ampliação e acentuação do acúmulo de capital. Nesse contexto, cria-se a necessidade de que as pessoas tenham formações embasadas em perspectivas humanas e emancipadoras. A consideração do trabalho como forma de produzir riqueza e ser via de acesso à produção da vida material expressa, assim, duas finalidades distintas e contraditórias. Tem-se, por um lado, à ótica capitalista, centrada no entendimento de que o trabalho deve propiciar a concentração de capital, cada vez mais intensa, segundo a qual a satisfação das necessidades materiais humanas é relegada a segundo plano; e, por outro lado, há a perspectiva do trabalhador, que tem o propósito de produzir a vida material, sua existência, não vislumbrando a produção de riqueza para acumulação.

É importante destacar que a instituição escolar, de uma maneira geral, incorpora a proposta nacional de perceber o trabalho como princípio educativo. Nessa proposta, estão embutidos os interesses capitalistas de tomarem a configuração socioeconômica do trabalho como um dos elementos que constitui e fornece subsídios para o desenvolvimento da educação no âmbito escolar. Desse modo, a face do trabalho como meio de humanização do homem não é percebida ou é desconsiderada em função de uma visão unilateral, que impede a percepção do aspecto contraditório que atravessa a questão do trabalho. Uma das prováveis explicações para essa postura pode estar associada ao fato de a instituição escolar na sociedade capitalista estar a serviço do capital e, assim, pautar-se na ideia de trabalho enquanto produção de riqueza, e, por conseguinte, meio de prover o desenvolvimento nacional, regional e local.

Nessa conjuntura, cabe questionar a dificuldade em lidar com a contradição apresentada pelo trabalho em nível social e econômico, e a necessidade de levar em conta as visões econômica e humana do mesmo no desenvolvimento da educação. O ensino médio canaliza essa compreensão, por ter como uma de suas funções sociais a formação para o trabalho, já que traz consigo o caráter de terminalidade, sobretudo para a massa trabalhadora (KUENZER, 2009).

De acordo com Duarte e Hypolito (2008, p. 79), ao partilhar do entendimento de Cardoso, Caruso e Castro (1997), a “[...] universalização do ensino básico e uma maior qualificação profissional da classe trabalhadora passaram a ser apresentadas como necessidades, no intuito de resgatar a dignidade e cidadania”. Essa preocupação, contudo, não colaborou, de forma notável, com a redução da exclusão social, que, apesar do crescimento da produção, produtividade, dentre outros fatores, agravou-se em face da queda do emprego, acarretada pela constante incorporação de ciência e tecnologia ao processo produtivo. Desse modo, o crescimento percebido no processo de modernização da produção e o avanço científico-tecnológico, contraditoriamente, impuseram a diminuição da força de trabalho humana, respaldando-se no objetivo central de aumento da produtividade, de modo a assegurar maior acumulação de capital, e, assim, intensificar a produção de riqueza.

Azevedo e Reis (2013) argumentam que o acesso ao ensino médio foi potencializado pelo aumento do número de concluintes do ensino fundamental, que passou pelo processo de universalização, mas enfrenta o desafio da permanência e garantia de aprendizagem. A trajetória de universalização do ensino médio tem demonstrado descontinuidade devido à “[...] inexistência de uma escola sintonizada com os anseios da juventude atual e a necessidade de sua inserção em um mundo do trabalho que tem mudado neste início de século” (AZEVEDO; REIS, 2012, p. 27). Essa universalização está comprometida, ainda, pelo quadro crítico marcado por “[...] resultados negativos e incapacidade para a garantia do direito à aprendizagem” (AZEVEDO; REIS, 2012, p. 27-28). Em vista disso, “Esse nível de ensino não tem conseguido se efetivar como um espaço de democratização do conhecimento, de fomento à formação cidadã e de preparo para o mundo do trabalho e/ou para a continuação dos estudos” (AZEVEDO; REIS, 2012, p. 28).

Dessa forma, a problemática em torno do ensino médio não está apenas no acesso ao mesmo, mas, especialmente, na permanência e garantia de aprendizagem, que refletem na qualidade do ensino. A questão em foco é levantada por Kuenzer (1997, p. 29) ao destacar que as “[...] novas formas de relação que se estabelece entre ciência e trabalho nas sociedades contemporâneas [...] determinam um novo princípio educativo [...]”. Nesse panorama, a educação passa a apresentar dimensão de totalidade, orientada “[...] pela concepção de educação básica unitária, comum para todos os cidadãos [...]” (KUENZER, 1997, p. 30), em que há o “[...] reconhecimento do direito de todos à educação básica comum [...]” (KUENZER, 1997, p. 31).

Cabe esclarecer que a educação básica unitária, apresentada por Kuenzer (1997), está relacionada à configuração socioeconômica presente na sociedade capitalista, na qual o

conhecimento da ciência, do trabalho e da cultura, tripés da educação, é considerado elemento fundamental ao processo de ampliação do capital, por se relacionar ao processo produtivo. Nesse contexto, a educação escolar básica reúne os mencionados elementos e tem “[...] a necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social [...]” (KUENZER, 1997, p. 30), por receber a incumbência de preparar o cidadão para participar da vida política e produtiva.

O aspecto unitário requerido da educação, pelo capital, tem a ver com o paradoxo entre simplificação do trabalho e complexidade tecnológica, sendo esta possibilitada pelo avanço das forças produtivas por meio do emprego da ciência e da tecnologia, o que repercute na vida social e produtiva. Assim sendo, a versão unitária adotada pelo capitalismo está diretamente relacionada à necessidade de ampliação do capital, ao exigir dos trabalhadores uma sólida educação básica, que possibilite o acesso à cultura e que também incorpore as mudanças tecnológicas, sem comprometer a produção.

O olhar de diversos atores sociais, como círculos acadêmicos, mídia, organizações econômicas, dentre outros, sobre o ensino médio, foi desencadeado pelo “[...] histórico quadro de fracasso escolar que essa etapa da educação formal tem conservado ao longo das últimas décadas” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 26). Ressalta-se que essa questão constitui um dos “[...] principais desafios para as políticas educacionais, em função das perdas materiais e humanas determinadas pelos baixos resultados alcançados” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 26).

O presente fato é acrescido pela discussão acerca do papel a ser desenvolvido por esse nível de ensino no que tange à “[...] sua identidade como etapa final da escolaridade básica [...] os desafios da formação humana no âmbito das grandes transformações no campo do trabalho, cultura, ciência e tecnologia que atravessam a sociedade contemporânea” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 27). É perceptível que as mencionadas mudanças têm sido responsáveis pela produção da contradição entre a forma tradicional de funcionamento do ensino médio e a capacidade de fazer com que os jovens permaneçam e concluam essa etapa de escolarização.

Para entender como a educação é desenvolvida, torna-se salutar a contextualização do cenário econômico, político e social do qual faz parte, o que é imprescindível para a compreensão da relação estabelecida entre capital e educação.

### **2.1.1 Entendimentos sobre o mundo do trabalho e os conhecimentos requeridos dos trabalhadores**

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho intensificaram-se no início de século XXI devido à acentuada incorporação da ciência, da tecnologia e da microeletrônica ao processo produtivo, como também em razão das transformações em termos de organização do trabalho, pautado no modelo de “acumulação flexível”, que trouxe como características marcantes a flexibilização da produção e do trabalho. A partir desse entendimento, aventa-se tratar da organização do trabalho estruturada após o processo de industrialização, sem perder de vista as diversas configurações do capitalismo, processadas historicamente, e a relação que estabelecem com a educação.

Vale pontuar que esse processo de modificação na forma de organizar o trabalho foi percebido por Marx, que destaca que os modos e, conseqüentemente, a organização do trabalho, alteram-se em função das necessidades de sustentação e manutenção da ordem capitalista, via acumulação de capital.

Frigotto (2010, p. 131), de posse do argumento de Castro (1992), discorre sobre o equívoco de se “[...] tratar ciência e tecnologia como variáveis independentes e determinantes, escamoteando as relações sociais que a produzem”. O mencionado tratamento acaba por desconsiderar que determinantes econômicos e políticos têm lugar preponderante na configuração social e econômica, e que o desenvolvimento científico e tecnológico é decorrente dos mesmos.

Frigotto (2010) adverte sobre o risco de se cair no determinismo e reducionismo de tratar a relação entre trabalho e qualificação como atendimento às finalidades do trabalho, do ponto de vista utilitarista. Nessa perspectiva, as análises das mutações tecnológicas tendem a desconsiderar a distinção entre “[...] a mudança efetiva do conteúdo do trabalho e das mudanças de organização e divisão do trabalho das mudanças das relações sociais de produção” (FRIGOTTO, 2010, p. 131-132). As transformações tecnológicas ignoram a diferenciação entre as mudanças ocorridas em nível de conhecimentos relacionados ao trabalho, sua estruturação e divisão, e as de cunho econômico e social, associadas ao trabalho. Dessa maneira, as mudanças de conteúdo e organização do trabalho são consideradas como produto do avanço tecnológico, e não provenientes das relações sociais de produção desenvolvidas pelo homem, as quais promovem a modernização científico-tecnológica dos processos produtivos.



Frigotto (2010) critica o entendimento de que as mudanças tecnológicas suscitaram mudanças do conteúdo da organização e da divisão do trabalho, induzindo e promovendo alterações nas relações sociais de produção. O autor argumenta que essa forma de pensamento está na contramão do processo de transformação das relações sociais de produção, haja vista que são empreendidas pelo homem através do trabalho, “[...] processo de criação do homem e de satisfação de sua necessidade [...]” (FRIGOTTO, 2010, p. 132), que tem caráter infinito. O formato reducionista das mudanças do conteúdo, organização e divisão do trabalho, de acordo com o autor, está centrado em questões pontuais que não levam em conta a abrangência presente nas relações sociais de produção, realizadas pelos homens.

Importa explicitar que, neste estudo, a educação de nível médio, por vezes, é entendida de acordo com o raciocínio de Frigotto (2010), subsidiado nas pontuações de Castro (1992), sendo concebida como fetiche tecnológico. Essa fetichização incide sobre a relação entre trabalho e qualificação, posto que “[...] ciência determina a tecnologia, a tecnologia impõe o tipo de organização do trabalho, o tipo de organização de trabalho determina as qualificações e, por extensão, as exigências de ensino e de formação humana” (FRIGOTTO, 2010, p. 131), em uma cadeia na qual é ignorado o poder exercido pelas determinações econômicas e políticas sobre o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Essa cadeia de determinações é criticada pelo autor, ao argumentar que o desenvolvimento do ensino médio precisa considerar as relações sociais de trabalho que desencadeiam o conteúdo, a organização e divisão do trabalho.

Essa compreensão se faz necessária para que se possa entender como a educação escolar foi (é) pensada com base nas perspectivas de trabalho apresentadas pelas concepções de organização do trabalho, presentes na sociedade capitalista, e que são estruturadas em face da economia e da política. Tendo respaldo nesse conhecimento, fica o desafio de por em ação, no campo educacional, uma formação que não se restrinja ao atendimento da demanda econômica, mas que leve em conta a necessidade de emancipação humana, ameaçada e escamoteada pela acirrada acumulação de capital.

Pinto (2010, p. 21) entende que, ao processo de industrialização, tido como “[...] atividade econômica básica do desenvolvimento capitalista”, em que os distintos regimes de acumulação são correlatos às específicas formas de organização da estrutura socioeconômica, a organização do trabalho teve como objetivo “[...] manter em funcionamento o sistema de acumulação do capital” (PINTO, 2010, p. 19). Desde então, a “[...] luta pelo controle do trabalho passou a ser travada diretamente entre os agentes ‘administradores’ e os agentes ‘executores’ da produção [...]” (PINTO, 2010, p. 24, grifos do autor), sobretudo, por serem

sujeitos históricos que pertencem a classes sociais antagônicas, com interesses sociais e econômicos distintos, e não somente pelo fato de deterem conhecimentos e responsabilidades específicas.

Pinto (2010, p. 24) pontua que “[...] a evolução das técnicas de produção [...] combinada com o desenvolvimento científico aplicado aos processos produtivos, possibilitou o avanço da mecanização das atividades de trabalho”. Mediante esse novo contexto, Taylor<sup>16</sup> apresentou “[...] um corpo de princípios ‘científicos’” (PINTO, 2010, p. 26, grifos do autor) voltado à construção de um sistema de organização racional do trabalho. O objetivo era “[...] o aperfeiçoamento da qualidade e a diminuição do tempo gasto na realização de tarefas complexas” (PINTO, 2010, p. 26), de maneira a otimizar a produção, com a subdivisão das funções e atividades, e criação de um sistema de especialização extrema, de forma a não demandar acúmulo de “[...] conhecimentos e habilidades além do mínimo possível” (PINTO, 2010, p. 32).

O entendimento do modo como Taylor pensou a organização do trabalho é clarificado por Morais (2011), que recorre à pontuação de Braverman sobre os três princípios básicos utilizados para racionalizar essa organização. O primeiro consiste no processo de trabalho, dissociado e independente das capacidades e conhecimentos dos trabalhadores, de forma que há perda do domínio sobre o trabalho por eles. O segundo tem a ver com o controle da força de trabalho humana pelo capitalista, o que é empreendido por meio da ruptura com a unidade do processo de trabalho, agravada pela monopolização do conhecimento de suas fases pelos gerentes, como forma de exercer maior controle. No terceiro, é tratada a relação entre a gerência, responsável pela concepção e controle, e os trabalhadores, executores, separação essa que se faz presente no meio socioeconômico atual e que também é percebida no campo educacional.

---

<sup>16</sup> Conforme esclarece Pinto (2010), Frederick Winslow Taylor foi o inventor da teoria da organização do trabalho denominada taylorismo. Originário de família estadunidense abastada, viveu a experiência de ser aprendiz em uma fábrica metalúrgica, a partir da qual pode observar que a capacidade produtiva do trabalhador não era utilizada em toda sua potencialidade. Assim, notou que a perda de tempo com deslocamento dentro do espaço fabril e o controle do trabalho pelo trabalhador influenciavam, negativamente, a produtividade. Como forma de diminuir o “desperdício” de tempo propôs a subdivisão, ao extremo, das “[...] diferentes atividades em tarefas simples [...]” (PINTO, 2010, p. 30), de modo a otimizar a produção. Após tornar-se engenheiro mecânico, dedicou-se a escrever sobre técnicas de produção e lançou o princípio da administração científica, na qual buscou a racionalização da produção e do trabalho.

A organização do trabalho foi pensada também por Ford<sup>17</sup>, que trouxe como inovação a linha de produção em série, na qual o “[...] objeto de trabalho é colocado num mecanismo automático que percorre todas as fases produtivas [...]” (PINTO, 2010, p. 42). Era uma maneira de determinar a velocidade da produção, evitar o deslocamento dos trabalhadores, e tornar o homem acessório da máquina, na perspectiva de intensificar a produção. Nessa lógica, as diversas atividades de trabalho desenvolvidas sob o objeto de trabalho foram distribuídas entre operários, fixos em seus postos de trabalho, para o desenvolvimento de tarefas que têm seu grau de complexidade rebaixado à acentuada simplicidade, não demandando dos trabalhadores domínio de conhecimentos. Em suma, o modelo fordista consiste na padronização dos produtos fabricados em grande escala, como forma de contrabalancear os custos de produção com o aumento do consumo. Ainda se utiliza nas indústrias o mecanismo automático, que percorre as fases produtivas, assim como postos fixos de trabalho, instalados ao longo desse mecanismo de transporte e movimentação.

Ford criou “[...] uma linha de produção em que a uniformização do trabalho (parcelamento das tarefas e desqualificação) e das peças [...] permitia a redução do tempo de produção e dos custos com produção em massa” (MORAIS, 2011, p. 27). Essa forma de organização trouxe para o trabalho a perda do “saber profissional do trabalhador”, que ficou restrito à pormenorização da operação que se desenvolvia de forma repetitiva e rotinizada. Destaca-se que esses fatores desencadearam a degradação do trabalho.

Morais (2011) pontua que o sistema fordista de organização da produção tem em comum com o modo taylorista a mecanização aliada ao processo de acumulação do capital, que é responsável por grande parte do processo produtivo. Pinto (2010, p. 45) sintetiza que o sistema taylorista/fordista consiste em “[...] elevar a especialização das atividades de trabalho, a um nível de limitação e simplificação tão extremo [...]”, de maneira que o operário torna-se apenas executor, “[...] sem a menor experiência de trabalho no assunto” (PINTO, 2010, p. 45).

No campo prático, essa sistemática de execução pode ser efetivada por qualquer pessoa, em razão de não demandar conhecimentos específicos. No sistema taylorista/fordista,

---

<sup>17</sup> Pinto (2010) relata que Henry Ford foi um estudioso estadunidense que dedicou a entender como se dava a produção de automotores. Com inclinação para mecânica, aos 16 anos, começou a trabalhar numa oficina, desenvolveu vários inventos e foi contratado por uma indústria de automotores. Perseguiu o objetivo de desenvolver um motor revolucionário. Construiu o primeiro calhambeque, em 1894, teve indústria, produziu dois carros de corrida. Finalmente, estabeleceu, em Detroit, a primeira planta da Ford Motor Company, na qual se ocupou com atividades administrativas, adquirindo experiência na gestão da empresa. Observador do processo de fabricação das peças e montagem dos veículos que projetava, tinha conhecimento sobre o que se passava no chão da fábrica. Ampliou várias inovações tecnológicas e organizacionais, dentre elas o taylorismo em acentuada expansão na gestão do trabalho. Assim, incluiu a essa concepção corrente a “[...] postura de consumidores de massa de produtos padronizados” (PINTO, 2010, p. 40). Nessa perspectiva, a produção em larga escala reduziria os custos, que seriam compensados com o aumento do consumo.

“[...] esteve associado um baixo nível de qualificação educacional e profissional dos trabalhadores [...]” (PINTO, 2010, p. 47), expresso através do desinteresse ao aprendizado e sua negação, tanto pelos trabalhadores quanto pelos empregadores. A flexibilidade presente nessa organização consiste “[...] na capacidade de substituição direta e rápida dos trabalhadores sem nenhum custo em termos de qualificação e de produtividade para o sistema produtivo como um todo [...]” (PINTO, 2010, p. 48). Não se tinha a intenção de treiná-los no exercício de suas funções, pelo fato da aquisição de conhecimento constituir ameaça à ordem capitalista estabelecida.

Frigotto (2010, p. 74) esclarece que o taylorismo assenta-se em “Grandes fábricas, decomposição de tarefas [...], mão de obra pouco qualificada, gerência científica do trabalho, separação crescente entre a concepção e a execução etc”. Já o fordismo apoia-se em um “[...] sistema de máquinas acopladas, aumento intenso de capital morto e da produtividade, produção em grande escala e consumo de massa [...]” (FRIGOTTO, 2010, p. 74), no qual o capital morto (máquinas, equipamentos e instrumentos utilizados no trabalho) é formado a partir da incorporação da ciência e tecnologia ao processo produtivo, que são consideradas forças produtivas.

A modernização da produção associada à produção em larga escala foi levada às últimas consequências, ocasionando a crise da superprodução, em que o Estado de Bem-Estar<sup>18</sup>, teorizado por Keynes, foi chamado a intervir para estabilizar a economia, pelo menos no período de crise. Essa intervenção contrapunha-se com a “[...] possibilidade de sustentação do padrão de acumulação capitalista.” (FRIGOTTO, 2010, p. 75), visto que a assistência da população está situada no campo do direito, realizada por meio das políticas sociais na área da saúde, habitação, educação, dentre outras.

Frigotto (2010, p. 81) explicita que a crise do “[...] modelo de desenvolvimento fordista, enquanto regime de acumulação e regulação social [...]”, coincide com a revolução da base técnica do processo produtivo, considerado terceira revolução industrial, em que a associação entre microeletrônica, informação, microbiologia e outras áreas possibilitaram “[...] a criação de novos materiais e [...] novas fontes de energia [...]” (FRIGOTTO, 2010, p.

---

<sup>18</sup> O Estado de Bem-Estar Social ou Welfare State caracteriza-se como um sistema de proteção social, em um contexto marcado pela intensificação da expansão do capitalismo, guiado pelas leis de mercado que ameaçam os direitos sociais e a cidadania conquistados política e historicamente. Nessa linha de entendimento, com base em Bianchetti (1999), o Estado de Bem Estar Social pauta-se no papel regulador do Estado sobre a economia, para corrigir os efeitos do poder destrutivo do mercado, na perspectiva de assegurar a vida útil do capital. Na atual fase do capitalismo, os neoliberais questionam o papel interventor do Estado, sobretudo, na gestão de programas sociais, no financiamento das políticas e seu pequeno alcance redistributivo. Assim, os neoliberais defendem ajustes e reformas estruturais nos sistemas de proteção social para que não interfiram no processo de acumulação capitaneado pelo capital.

82) e propiciaram a substituição “[...] de uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível” (FRIGOTTO, 2010, p. 82). Por conseguinte, o autor diz que a qualitativa mudança na base técnica do processo produtivo trouxe impactos ao conteúdo, à divisão, quantidade e qualificação do trabalho.

Frigotto (2010) argumenta que, a partir de então, houve a exigência por elevada qualificação e capacidade de abstração, sendo essa restrita, sobretudo, à supervisão do sistema de máquinas informatizadas. O controle ficava a cargo de representantes de trabalhadores estáveis, responsáveis por coordenar o processo produtivo e solucionar, de forma rápida, problemas para os trabalhadores temporários, precarizados. Essa realidade evidencia a distinção entre o trabalho exercido pelos supervisores e os demais trabalhadores. O cenário focalizado indica, ainda, não ser a escolarização dos trabalhadores uma preocupação do mercado, uma vez que o conhecimento e a capacidade de abstração ficam limitados aos controladores do processo produtivo, tendo como principal finalidade sua funcionalidade.

As transformações políticas e econômicas desencadeadas a partir da articulação entre a produção em larga escala de diversos produtos e o Estado de Bem-Estar Social, de acordo com Pinto (2010, p. 50), tiveram o objetivo “[...] de estabelecer um equilíbrio no sistema de relações sociais capitalistas como um todo”. Com isso, na esfera econômica, houve acentuada internacionalização dos investimentos em capitais financeiros, sendo que a microeletrônica aplicada à informação fez com que a especulação financeira demandasse cautela quanto aos investimentos produtivos industriais, que vinham desacelerando/retraindo. Somado a isso, houve o deslocamento do consumo para os setores de serviços em expansão.

Na expectativa de redirecionar suas estratégias, a indústria investiu na “[...] padronização em larga escala, para a crescente agregação tecnológica, maior qualidade e personalização de seus produtos” (PINTO, 2010, p. 51). As referidas mudanças colocaram em xeque o sistema taylorista/fordista, que não conseguia atender as novas condições de mercado devido a sua forma de organização, consolidada em verticalização e concentração de trabalhos especializados para produção em série e larga escala. Em razão do aumento da produção, gerou-se superprodução, não absorvida pelo mercado consumidor.

Em termos educacionais, Morais (2011) expressa que, no processo de acumulação fordista, a desqualificação do trabalhador passou a ser valorizada, sendo simplificada a requisitos mínimos de conhecimento, voltados para o desempenho de atividades em favor da reprodução do capital e constituição de consumidor em potencial. Na década de 1980, mediante o desenvolvimento do modo de acumulação fordista e da expansão do setor de

serviços, houve uma busca massiva por educação, especialmente no que se refere à formação de trabalhadores para a execução e o planejamento.

Em se tratando da transformação produtiva ocorrida nos países industrializados e imposta à economia internacional, Carneiro (1998, p. 44) destaca que essa transformação “[...] tem sua base no conhecimento científico e tecnológico centrado na informação e na informática, em novos materiais, novos processos, na biotecnologia, na microeletrônica, nas novas formas de organização do trabalho [...]”, ao incorporar “[...] massivamente a ciência e a tecnologia como forças produtivas [...]” (CARNEIRO, 1998, p. 45). Cabe afirmar que a mencionada incorporação tem em vista a reprodução do capital e a implantação da produção flexível, que reabtem sobre a forma do capital lidar com questões das mais diversas ordens. Nessa conjuntura, o foco deixa de ser a quantidade da produção e passa ser a qualidade.

Esse processo de transformação produtiva trouxe novas demandas para a educação, que passou “[...] a ser o centro das discussões e intenções, pois desempenha os papéis de formadora da força de trabalho e de produtora da ciência e da tecnologia” (CARNEIRO, 1998, p. 44). Diante disso, ela foi incorporada aos discursos de parcela de intelectuais, empresários, políticos e trabalhadores, e, ainda, reiterada em documentos produzidos pelos organismos internacionais. Essas organizações reforçam a tendência de centralidade atribuída à educação como um dos principais mecanismos de acesso à nova ordem produtiva em construção, que passa a ser vista, também, como capital, força produtiva imaterial.

Para Carneiro (1998, p. 46), a valorização da educação básica (1º e 2º graus) pelo empresariado está relacionada ao fato de essa ser vista “[...] como um dos principais elos do setor produtivo [...]”. Essa importância foi assumida em razão da “[...] valorização dos componentes intelectuais da força de trabalho, devido à complexidade cada vez mais acentuada dos processos de trabalho [...]” (CARNEIRO, 1998, p. 46). Também foi responsável por isso o crescente e sólido investimento em pesquisas, ciências aplicadas, bem como a intensificação da divisão do trabalho, polarizada entre intelectual e braçal.

Nesse contexto, o setor produtivo passou a demandar a utilização de força de trabalho polivalente em substituição à verticalização e concentração “[...] de grande contingente de trabalhadores especializados, em sua maioria semiqualeificados [...]” (PINTO, 2010, p. 52), pelo fato de que as especializações apresentavam entrave ao crescimento. Então, o setor produtivo passou a agregar, “[...] em cada trabalhador atividades de execução, controle de qualidade, manutenção, limpeza e operação de vários equipamentos simultaneamente, dentre outras responsabilidades” (PINTO, 2010, p. 53), com o objetivo de agilizar o

desenvolvimento e o fornecimento de produtos e atividades demandados em âmbito socioeconômico.

Pinto (2010), sobre a organização do trabalho elaborada no Japão a partir do final da década de 1940, mas difundida na década de 1970, explica que houve a necessidade de aumentar a produtividade por meio da produção diversificada, sem que houvesse o aumento da admissão de trabalhadores. Nessa direção, entra em cena o modelo de produção toyotista, também conhecido como “modelo japonês” ou de “acumulação flexível”, nominado por Harvey, marcado pela geração de máquinas inteligentes e independentes, chamadas automatizadas<sup>19</sup>, que dispensam a supervisão humana direta, além de possibilitar que apenas um operário as conduza.

A fusão de funções e atividades em poucos postos de trabalho adquire aspecto multifuncional, exigindo trabalhadores polivalentes. Ressalta-se que essas características acarretam na supressão da especialização e, conseqüentemente, desautorização do poder de negociação dos trabalhadores mais qualificados. O objetivo era “[...] permitir que os trabalhadores adquirissem o conhecimento, executassem e passassem a responsabilizar por várias fases do processo produtivo total, o que possibilitaria desenvolver múltiplas capacidades, [...] reaproveitadas no cotidiano de seu trabalho [...]” (PINTO, 2010, p. 76).

Conforme Pinto (2010), o modo de acumulação flexível inova em relação aos modelos taylorista/fordista nos quesitos autonomia (expressa pela autonomia associada à automação), polivalência (exercício de várias atividades dentro da cadeia produtiva), e celularização (produção realizada em cada célula, ou seja, posto de trabalho que estabelece relação estreita com o mercado consumidor, em que a variação do tempo e do “ciclo das atividades”, bem como da produção, é demandada pelo fluxo da cadeia produtiva).

Todos esses fatores “[...] permitiram que a capacidade produtiva dos postos de trabalho passasse a ser flexível [...]” (PINTO, 2010, p. 84), de modo que as variações na demanda de produtos não impactam sobre o quantitativo de trabalhadores, haja vista que a jornada de trabalho pode ser flexível, ampliada ou reduzida, dependendo das necessidades do mercado. Essa forma de organização permite gerenciar o mínimo efetivo de trabalhadores e instalações físicas para o funcionamento da cadeia produtiva, que, em momentos de expansão da demanda, recorrem à terceirização do trabalho.

---

<sup>19</sup> Pinto (2010) explica que “automação” é um neologismo criado por meio da aglutinação das palavras “autonomia” e “automação”, e consiste em um processo de acoplagem de mecanismo de parada automática às máquinas “ [...]em caso de detectar-se algum defeito no transcorrer da fabricação, permitindo-as assim a funcionar autonomamente (independente da supervisão humana direta) [...]” (PINTO, 2010, p. 74), sem a produção de peças defeituosas.

A exposta configuração produtiva repercute na forma de condução do processo educativo, de maneira que Duarte e Hipolito (2008, p. 84) advertem que a “[...] crise no trabalho afeta a educação na sua finalidade básica de atuar na formação do trabalhador de variados modos”. Nesse momento, fazem-se presentes discursos voltados para o mercado de trabalho (instável e competitivo), que requer novas habilidades e capacidades flexíveis.

As formas de organização do trabalho, ainda hoje, em graus diferenciados, colaboram com o modo de estruturação da educação escolar, uma vez que apresentam pontos de interligação e têm como finalidade principal a sobrevivência do sistema de acumulação do capital. A organização atual é a mais complexa, tendo sido aperfeiçoada ou reestruturada, mas possui traços em comum com as precedentes taylorista e fordista.

A par das nuances em termos de organização da produção e do trabalho processadas no século XX e início do século XXI, bem como suas consequências sociais e econômicas percebidas na constituição da força de trabalho, o desafio que se coloca, a seguir, é entender de que maneira esses fatores concorrem para a organização do ensino médio e, especificamente, o ensino técnico integrado ao ensino médio.

### **2.1.2 Ensino médio à luz da nova configuração socioeconômica: o ensino integrado como campo de luta por uma educação integral**

No Brasil, o ensino médio, na segunda década do século XXI, tem recebido de órgãos reguladores e normalizadores o desafio de promover uma formação humana integral, em consonância com o contexto atual, marcado pela flexibilidade socioeconômica em âmbito mundial. Essa nova ordem socioeconômica tem o capital como instância máxima, que decide sobre o encaminhamento econômico, político, social, educacional, dentre outros. Nesses termos, o capital exige da educação, cada vez mais, o desenvolvimento de uma formação polivalente, como forma de atender à sociabilidade capitalista, expressa nos imperativos do mercado de trabalho, que se manifesta na flexibilização do processo produtivo, nas relações sociais de produção e, conseqüentemente, na mutabilidade da organização técnica e social do trabalho, em prol de maior produtividade.

Nessa conjuntura, o ensino de nível médio apresenta-se organizado, basicamente, de três formas distintas, a saber: voltado para a educação geral; concomitante ao ensino técnico profissional, de forma paralela ao mesmo; e integrado ao ensino técnico profissional, desenvolvido de forma simultânea e indissociável. No que diz respeito ao ensino médio que desenvolve a educação geral, a questão da profissionalização não é parte dessa formação. Mas



há que se considerar que o mundo do trabalho também deve ser levado em conta, como se vê na LDB de 1996 e nas suas alterações e acréscimos. Na referida lei, o ensino médio tem como finalidades a preparação para a continuidade dos estudos, e para o trabalho e o exercício da cidadania.

A abordagem do trabalho no ensino médio é, ainda, reiterada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, que se orientaram “[...] no sentido de oferecimento de uma formação humana integral [...]” (BRASIL, 2013, p. 155), que não se restrinja à inserção no ensino superior. A necessidade de formação integral do ser humano é um dos objetivos que está presente nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sendo mais expressivo no ensino médio. Nesse contexto, a articulação entre educação básica e educação profissional, na forma integrada, implica o atendimento dessas duas diretrizes.

De modo geral, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no art. 4º, definem como finalidades dessa etapa de educação o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, viabilizando o prosseguimento de estudos; preparação básica para o trabalho e a cidadania, permitindo uma aprendizagem contínua e capacidade de adaptação a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores; aprimoramento do estudante como pessoa humana; e compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos - relação entre teoria e prática. Dentre os Princípios Norteadores do Ensino Técnico Profissional de Nível Médio (BRASIL, 2012), destacam-se, neste estudo, a “I- relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício de profissões técnicas, visando à formação integral do estudante” (Art. 6º, inciso I), sendo que o trabalho é considerado como princípio educativo, que se integra à ciência, à tecnologia e à cultura.

O ensino médio pode ser cursado, paralelamente, ao ensino técnico profissional, pela oferta de ensino concomitante, na mesma instituição ou em instituições distintas, com matrículas específicas. Essa forma de oferta do ensino apresenta diferença da anterior por estar a conclusão do ensino técnico profissional dependente do término do ensino médio. Essa modalidade de oferta indica que o diálogo entre os ensinos médio e técnico profissional é limitado, por acontecer em cursos individualizados, mesmo que essa concomitância seja realiza por meio de um projeto unificado.

Já no ensino integrado, objeto deste estudo, a educação geral e técnica profissional tendem a compor um todo articulado, no qual formações geral e profissional estão congregadas em um único curso. Nesse caso, o ensino médio tem que considerar a ordem

socioeconômica corrente, as mudanças ocorridas na organização do trabalho, a inserção da ciência e tecnologia no processo produtivo, e os desdobramentos advindos dessa nova configuração, sem perder de vista a formação científica e humana.

O entendimento das causas que têm impossibilitado que o compromisso social do ensino médio, para a maioria dos que o procuram, não se efetive, tem a ver com o acesso e a qualidade desse ensino. Kuenzer (2009, p. 25) pontua que as discussões sobre ensino médio voltam para a “[...] identificação das causas que historicamente têm produzido os baixos índices de oferta e a baixa qualidade”. É importante salientar que essa questão sugere pensar sobre formas de suprir a demanda ampliada por ensino médio com o aumento da sua oferta, bem com fomentar discussões em torno da qualidade do ensino oferecido, para que esteja em sintonia com o desenvolvimento social, científico e tecnológico.

As mudanças no mundo do trabalho impulsionaram novas determinações para a educação média e profissional, as quais não foram asseguradas a todos os trabalhadores, ficando a sólida formação científico-tecnológica destinada a um número reduzido deles, que ocupam postos de trabalho precarizados. Em grande maioria, eles são “[...] precariamente educados, embora ainda incluídos, porquanto responsáveis por trabalhos também crescentemente precarizados” (KENZER, 2009, p. 32).

Pinto (2010) mostra que o novo regime de acumulação do capital, de caráter internacional, objetiva a flexibilização das relações de trabalho, dos mercados de trabalho e de consumo, dentre outros aspectos. Essas transformações ocorrem, também, na esfera política, e, em conjunto, expressam a nova estrutura produtiva, genericamente conhecida como reestruturação produtiva. A transferência de controle do Estado para o sistema de livre mercado está assentado na supressão de regulamentações de direitos básicos, colocados como condição para que o desenvolvimento econômico e social aconteça.

A reestruturação produtiva conjugada à flexibilização da ação estatal tem como resultado a crescente segmentação da classe trabalhadora em dois grupos. Um deles é constituído por “[...] trabalhadores mais escolarizados, dos quais se exige maior participação e polivalência” (PINTO, 2010, p. 56), para que o emprego seja garantido, haja nível mais baixo de rotatividade, as diferenças salariais sejam pequenas, entre outros aspectos. O outro grupo é formado pelos “[...] trabalhadores contratados por tempo determinado ou por tempo parcial, os subcontratos como ‘terceiros’, os vinculados à economia informal, dentre outras tantas formas ‘predatórias’ de trabalhos existentes” (PINTO, 2010, p. 56, grifos do autor).

O grupo de trabalhadores contratados temporariamente é mais numeroso que o grupo de trabalhadores estáveis, por sofrer “[...] a precariedade do emprego e da remuneração, a

desregulamentação (negociada ou não) das condições de seu trabalho em relação às normas legais [...]” (PINTO, 2010, p. 56), com regressão de seus direitos sociais e ausência crescente de expressão e proteção sindical. O autor destaca, ainda, que as alterações nas qualificações exigidas das distintas classes trabalhadoras indicam que atividades supostamente mais qualificadas tendem a ser “estáveis”, enquanto que as demais são mantidas em trabalhos precarizados.

Em se tratando de educação e trabalho precarizados, Enguita (1989) traz para o campo de discussão a questão da desqualificação do trabalho e a sobreeducação do trabalhador como parte do processo de produção capitalista, que apresenta perspectivas contraditórias quanto à qualificação da força de trabalho. Enguita (1989) entende que a sobreeducação é expressão pertencente à sociologia e à economia da educação, e está relacionada com a demanda de educação como um bem público desejável, ligada à ideologia credencialista. Nesses termos, há a legitimidade dos títulos escolares como critério de competição, classificação e indicação de reformas governamentais que forcem a oferta de educação e seu consumo para além das necessidades do sistema produtivo. Desse modo, gera-se uma crescente reserva de força de trabalho qualificada, fazendo com que o trabalho seja considerado mercadoria, e, logo, esteja sujeito às leis de mercado (oferta e demanda).

Nessa realidade, tem-se, por um lado, a desqualificação que, por vezes, é entendida como diminuição dos custos com o trabalho e seu maior controle; e, por outro, demandas que requerem “[...] uma formação multilateral que permita ao trabalhador trocar de tarefas e de posto de trabalho sem custos adicionais ou minimizando-os” (ENGUITA, 1989, p. 230). A educação, nesse contexto, corre menos riscos se “[...] ensinar um pouco de tudo que tudo de um pouco” (ENGUITA, 1989, p. 231), e conseguir formar um trabalhador versátil, que tenha capacidade de se incorporar à gama de postos de trabalho de baixa qualidade.

Há, no meio educacional, de modo geral, o entendimento de que ensinar um pouco de tudo (conhecimento básico) é mais importante que ensinar tudo de pouco (conhecimento aprofundado). Acredita-se que os conhecimentos socialmente produzidos permitem uma maior mobilidade social do estudante, trabalhador em potencial. Essa compreensão sustenta-se na ideia de que os alunos dispõem de conhecimentos básicos que podem ser aperfeiçoados na medida em que atuam na sociedade. Essa concepção está ancorada no princípio da formação multilateral, direcionada para atender à versatilidade do setor produtivo e aos interesses do capital. Para tanto, ela se restringe aos aspectos econômicos, ditados pelo capital, o que não tem assegurado uma formação integral do indivíduo.

Dessa maneira, apesar de a educação incorporar uma lógica democrática e igualitária, expressa no tratamento igual dos alunos, na participação dos mesmos, ainda se apresenta autoritária e burocrática no que concerne a sua prática. Para Enguita (1989), isso demonstra a coexistência de lógicas distintas, o que implica em dizer que a escola pertence ao Estado (democrático) e está a serviço da economia (autoritária e burocrática), setor determinante da vida social.

A escola não suprime as contradições sociais, apenas as desloca, ao prometer mobilidade social. Assim, “[...] gera expectativas que a produção não satisfaz” (ENGUITA, 1989, p. 234), uma vez que é o mercado que determina os postos de trabalho. A solução para essa questão, posta pelos capitalistas, aparece como duas possibilidades. A primeira delas consiste em organizar a educação de tal forma que as capacidades humanas existentes possam ser aproveitadas de modo otimizado, pois a qualificação pode não garantir emprego na área de formação, um posto de trabalho. Já a segunda volta-se para a organização da produção de modo que a inaplicabilidade das capacidades desenvolvidas na escola seja superada no local de trabalho. Ressalta-se que ambas as possibilidades apresentadas trazem as contradições presentes no modo de produção capitalista, pelo fato de a educação estar a serviço do mercado de trabalho, e não ser definidora das ofertas de trabalho, bem como por desconsiderar, em sua prática, as incongruências presentes no contexto socioeconômico.

Com vistas a compreender o trabalho como um dos campos temático e formativo desenvolvidos pela instituição escolar, com destaque para o nível médio de ensino, torna-se fundamental abordar as perspectivas correntes sobre o lugar que ele ocupa no seio da sociedade capitalista. Frigotto (2010) recorre aos apontamentos de Oliveira (1990) sobre o caráter excludente das relações sociais que, na circunstância de desemprego estrutural e subemprego, leva o trabalhador a lutar para “[...] manter-se ou para tornar-se mercadoria” (FRIGOTTO, 2010, p. 65), uma vez que o “[...] trabalho, enquanto força de trabalho, passa a constituir-se numa preocupação visceral [...]” (FRIGOTTO, 2010, p. 64), ainda que perversa e desumana.

Frigotto (2010) acrescenta que o trabalho, enquanto atividade constitutiva do homem, em seu sentido ontológico, fica obscurecido pelas contradições quanto ao lugar que ocupa na vida humana, por coexistirem na sociedade as perspectivas do capitalista e do trabalhador. Nesses termos, a contradição presente no conceito de trabalho reside no fato de que, sob a ótica do capitalista, ele tem a finalidade de produzir riqueza e acumulação de capital, ao passo que, na visão do trabalhador, ele é tido como meio de aquisição das condições materiais de

existência. Tratam-se, portanto, de lógicas distintas, que fazem parte da sociedade capitalista e colocam o trabalho como questão central.

Frigotto (2010) afirma que o trabalho tem centralidade por possibilitar a compreensão do modo de produção capitalista e do processo de acumulação do capital. Por essa via, mesmo diante da crise do desemprego estrutural e do subemprego, a realidade social apresenta que o fato de ser empregado, ainda que sob a forma de mercadoria, diminui o drama do desemprego ou subemprego. Para a classe trabalhadora, o trabalho, sendo precário ou não, é o meio de assegurar as condições materiais de sua existência.

Na busca de entender como se processa a organização do trabalho, Pinto (2010) discute que o sentido técnico de perceber esta organização foi incorporado pelo modo de produção capitalista, submetendo-se “[...] aos interesses de classe aí envolvidos [...]” (PINTO, 2010, p. 19). A partir de então, a organização do trabalho foi elevada

[...] à categoria de matéria do conhecimento a ser conquistada com base na luta política e econômica explícita entre empresariado (classe proprietária dos meios de produção e compradora da força de trabalho) e os trabalhadores (classe social expropriada nesse processo e cuja existência atual exige vender sua capacidade de trabalho em troca de salários) (PINTO, 2010, p. 19).

O conhecimento passou a ser um dos poucos meios de assegurar a subsistência do trabalhador, manifesta em condições mínimas de vida frente ao quadro de desemprego e queda dos salários, que persistem e se intensificam no atual estágio do capitalismo. Em face disso, o autor adverte que, para o capitalista, o referido conhecimento representa um meio importante de exercer “[...] controle social, econômico e político sobre a classe trabalhadora, com o objetivo de manter em funcionamento o sistema de acumulação do capital” (PINTO, 2010, p. 19).

Tendo o propósito de compreender a dinâmica existente entre capital e trabalho, Azevedo e Reis (2013, p. 33) assinalam que, no contexto de crise estrutural do capital<sup>20</sup> vivida em âmbito mundial, as “[...] aberturas neoliberais à migração do capital financeiro pelo globo fazem circular movimentos de devastação que alocam em diferentes espaços [...]”, reforçando o processo de acumulação de capital. Assim, a financeirização capitalista intensifica a

---

<sup>20</sup> A crise estrutural do capital, para Mészáros (2011), envolve as estruturas do sistema do capital como um todo. Dessa maneira, não invade apenas o mundo das finanças, mas todos os domínios da vida social, econômica e cultural. É marcada pela ameaça a confiança global, asseverada pelo endividamento global em proporção astronômica, *aprofundamento da crise dos ramos produtivo*, perturbações advindas da acumulação de capital exacerbada e fracassada. Crise que revela o crescimento assustador do desemprego em escala mundial e acentuado pela crescente miséria humana.

precarização do trabalho e ameaça a existência humana, demonstrando ser o capitalismo uma forma destruidora de organização social e econômica.

Mészáros (2008, p. 80, grifos do autor) colabora com esse entendimento ao tratar do utilitarismo que, no século XX, “[...] capitulou sem reservas também no campo educacional às noções mais estreitas de ‘racionalidade instrumental’”. Nesse sentido, a “[...] exploração das instituições educacionais em todos os níveis [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 80) expressa o objetivo de perpetuar a sociedade de mercadorias. A condição em que apoia esse contexto demonstra que a educação capitalista embebe os indivíduos de valores regidos e ditados pelos interesses do capital, colocados como algo natural.

A lógica capitalista concernente à educação consiste na “[...] imposição arbitrária da crença na *absoluta inalterabilidade* de suas determinações estruturais fundamentais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 82, grifos do autor), como forma de manter a ordem socioeconômica estabelecida. Por assim ser, faz os “[...] indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios e das condições sociais historicamente em transformação - das quais são também os produtores mesmo sob as circunstâncias mais difíceis” (MÉSZÁROS, 2008, p. 83). O sistema de educação defendido pelo autor questiona o ponto de vista do capital no tocante ao estado de inalterabilidade das determinações estruturais fundamentais, que impactam de forma negativa sobre o desenvolvimento integral dos indivíduos, e não apresentam contrapontos à ordem social e econômica vigente.

Na etapa em que se encontra o desenvolvimento das forças produtivas, existe a possibilidade de os sujeitos participarem na construção de uma sociedade em que “[...] o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos [...]” (KUENZER, 2009, p. 34). Verifica-se que, nessa linha de raciocínio, são viabilizadas às pessoas situações para que possam desfrutar “[...] igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos” (KUENZER, 2009, p. 35).

Frigotto (2010, p. 69) aponta que o modo de produção capitalista, em termos históricos e de formações sociais, apresenta a “[...] impossibilidade de romper com as relações sociais de exclusão e socializar o resultado do trabalho humano para satisfazer as necessidades sociais coletivas”. Ao contrário, destaca-se que esse modo de produção é fator determinante da acentuada desigualdade social.

Segundo Kuenzer (2009), o contexto econômico apresentado no final do século XX é marcado pela crise internacional do capital, que corrói os fundos públicos, intensifica a concentração de riqueza e aumenta a exclusão. Frente a isso, a saída neoliberal para a crise instaurada parte dos países centrais, detentores de poder econômico, social e político, e se

concentra na adoção de medidas hegemônicas de contenção financeira dos gastos. Nos países periféricos, economicamente dependentes, os resultados dessas medidas foram perversos, pois passaram a enfrentar a recessão, estagnação ou queda no crescimento econômico, o que reflete na vida socioeconômica da sociedade, bem como acarreta em “[...] desemprego e suas decorrências sociais [...]” (KUENZER, 2009, p. 33). Não se vislumbram medidas voltadas para a necessária “[...] retomada da democratização, em que, cidadania e trabalho sejam de fato dimensões constitutivas indissociáveis do homem e da sociedade” (KUENZER, 2009, p. 33), haja vista que se tem como meta primordial a vida útil do capital.

Diante disso, como a educação está circunscrita aos determinantes de ordem econômica e social, a participação social, política e produtiva fica associada e condicionada aos anos de escolaridade obrigatória, compreendidos pela educação básica, composta por educação infantil, ensino fundamental e médio. A extensão da obrigatoriedade escolar ao ensino médio propiciou a perda da intermediação “[...] entre educação fundamental (geral) e superior (profissional), para constituir-se na última etapa da educação básica [...]” (KUENZER, 2009, p. 33), sendo evidenciada sua identidade na duplicidade entre formação geral e para o trabalho.

Até 2009, a participação social, política e produtiva requeria, no mínimo, onze anos de educação escolar. Essa exigência, para Kuenzer (2009), está longe de acontecer nos países periféricos, sobretudo devido à restrita disponibilização de ensino médio para a população em idade escolar própria, entre 15 e 17 anos. Vale demarcar que, com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a educação básica obrigatória e gratuita passou a ser dos quatro aos dezessete anos, de modo que foi ampliada para trezes anos. Porém, essa modificação não alterou a idade regular prevista para o ensino médio (15 a 17 anos), a etapa de escolaridade abordada neste estudo.

Simultaneamente, o entendimento acerca da formação profissional deixa de centrar “na aquisição de modos de fazer” e passa a requerer:

[...] uma sólida base de educação geral. [...] fundamentada sobre a educação básica [...] concebida como resultante da articulação de diferentes elementos, através da mediação das relações que ocorrem no trabalho coletivo, resultando de vários determinantes subjetivos e objetivos (KUENZER, 2009, p. 33).

A finalidade da educação, de modo geral, volta-se para o “[...] desenvolvimento da capacidade de usar conhecimentos científicos de todas as áreas para resolver as situações que a prática social e produtiva apresenta ao homem cotidianamente” (KUENZER, 2009, p. 39).

Isso acontece devido ao fato de que, no atual estágio do desenvolvimento da sociedade capitalista, “[...] o conhecimento prático e o bom senso [...] não são mais suficientes para enfrentar os desafios [...]” (KUENZER, 2009, p. 39-40) postos pelo modelo de desenvolvimento, que utiliza, de forma crescente e contraditória, a ciência como força produtiva.

O problema central no tocante à concepção de ensino médio, conforme afirma Kuenzer (2009, p. 26), é de cunho político, expresso no “[...] acesso a esse nível de ensino e a natureza da formação por ele oferecida - acadêmica ou profissionalizante - inscrevem-se no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais”. Em termos sociais, a referida divisão de classes determina atribuições distintas para funções intelectuais e dirigentes ou funções instrumentais, inscritas no âmbito da concepção de sociedade. O ensino médio, para a autora, tem caráter básico e não pode ser substituído pela educação profissional. De acordo com esse entendimento, os conteúdos do mundo do trabalho também compõem esse nível de ensino, em sua parte diversificada, em complemento à formação científico-tecnológica e sócio-histórica.

Nessa perspectiva, a formação empreendida no ensino médio é posta [...] como necessário suporte à participação na vida social e produtiva [...]” (KUENZER, 2009, p. 37). Há, portanto, que se considerar que esse ensino não consegue atender às demandas de uma clientela diferenciada e desigual, sobretudo os que vivem do trabalho, e que percebem nessa etapa de escolarização a “[...] *mediação necessária* para o mundo do trabalho, e nestes casos, condição de sobrevivência” (KUENZER, 2009, p. 37, grifos da autora). Vale ponderar que, nesse panorama, o ensino médio tem como desafio responder, com competência e compromisso, às demandas por acesso ao trabalho e continuidade dos estudos.

O ensino médio centrou-se, ao longo de sua história, no mercado de trabalho, vínculo apresentado em duas situações: uma em que os “[...] concluintes procurariam emprego logo após a conclusão do ensino médio” (RAMOS, 2008, p. 4), de forma imediata; outra de forma mediada, na qual “[...] estudantes podiam visar primeiramente a conclusão do ensino superior para só então buscar a inserção no mercado de trabalho” (RAMOS, 2008, p. 4). Nas duas formas, os educandos não eram o centro das finalidades dessa etapa da educação básica.

Ramos (2008, p. 4) aponta que a LDB de 1996 traz “[...] o aprimoramento da pessoa humana como uma das finalidades da educação básica”. Assim, ela adverte que, para alcançar essa finalidade, é necessário colocar o foco do projeto educacional do ensino médio nos sujeitos reais, que constroem suas vidas por meio das múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana. Cabe demarcar que essas relações precisam ser



desenvolvidas dentro do projeto social construído coletivamente, de modo a retirar o mercado de trabalho da centralidade educacional.

O processo de formação e desenvolvimento histórico das redes profissional e de ensino médio, no Brasil, nos dizeres de Kuenzer (2009), data do início do século XX, quando foram criadas as escolas profissionais, em 1909, e três décadas depois, o ensino médio. A partir do momento em que essas redes passaram a coexistir, fez-se presente a (des)articulação entre elas. Percebe-se que, essa (des)articulação é caracterizadora da dualidade estrutural expressa na distinção entre educação profissional, direcionada para a formação para o trabalho, e o ensino médio, voltado para a continuidade dos estudos.

Na interpretação de Kuenzer (2009, p. 26), essa dualidade segue “[...] às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho”. Nessa direção, o ensino médio está relacionado ao ensino profissional pelo fato de comporem, juntos, “[...] duas faces indissociáveis da mesma proposta: formação de quadros intermediários, que desempenharão, no contexto da divisão social e técnica do trabalho, as funções intelectuais e operativas em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas” (KUENZER, 2009, p. 26).

Os alunos que chegam ao ensino médio são, em grande parte, oriundos das classes populares, com limitações materiais inerentes a sua origem socioeconômica. Eles trazem histórias de relação com a educação e o conhecimento, construídas a partir de vivências sociais e educacionais, bem como apresentam expectativas quanto ao ensino médio. Diante disso, esses alunos enfrentam dificuldades de encontrar “[...] na escola um espaço de acolhimento para seus desejos e necessidades mais imediatos” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 28).

Em contrapartida, a escola parece “[...] avançar à revelia das necessidades discentes e de suas motivações para estar nela, aprender a vê-la como um local para produzir a mudança e encontrar auxílio à programação de um futuro social mais promissor” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 29). Assim sendo, em grande parte das vezes, a instituição de ensino nega a possibilidade de os alunos desenvolverem “[...] relações e intervenções no mundo do trabalho e suas conexões com a natureza física e social” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 29), por desconsiderar as expectativas formativas trazidas por eles, principalmente, os das classes populares, que tendem a ingressar mais cedo no mercado de trabalho.

Essa postura revela a tendência que a escola tem de automatizar as mentes, homogeneizá-las, conformá-las e ajustá-las às condições socioeconômicas postas em âmbito social. Isso retira dos alunos a oportunidade de formação do próprio pensamento, da construção da “[...] opinião crítica acerca das ações e reflexões da humanidade na diversidade

que lhe é intrínseca e característica” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 30), expressando distanciamento entre escola e realidade socioeconômica.

Enguita (1989, p. 223), em sua análise sobre a função da escola, destaca que ela “[...] está separada da vida [...] embora não haja dúvidas de que a escola prepara para a incorporação no trabalho assalariado [...] e para a vida política [...] tampouco há dúvida de que o resto da vida social fica em grande parte fora de seu horizonte”. O autor revela que “[...] a escola não propicia aos futuros trabalhadores as características não cognitivas que podem chegar a esperar-se deles - e duvido que propicie as cognitivas” (ENGUITA, 1989, p. 224), de maneira a apresentar dificuldades para desempenhar sua tarefa social, por não considerar a realidade circundante. Essa questão guarda relação com os apontamentos acerca do que se espera do ensino médio e do que ele oferece em termos de formação integral aos indivíduos, pois, apesar das discussões que apontam para a necessidade de uma educação que considere os múltiplos fatores que atravessam esse nível de ensino, ele ainda necessita estar, de fato, comprometido com a vida.

Há que se considerar que a busca de unidade entre educação para a cidadania e para o trabalho, presente nos discursos em torno dos objetivos da educação escolar, sobretudo de nível médio, conforme apresenta Kuenzer (2009, p. 12), tem cunho predominantemente propedêutico, por alegar que “[...] qualquer educação é educação para o trabalho”. A autora pondera que a unidade prevista nos discursos restringe-se ao aspecto formal, vindo a fazer parte da prática educativa das instituições escolares. As discussões sobre a necessidade de elaboração de propostas que articulem cidadania, cultura e trabalho, nesse contexto, constituem ponto fundamental para a construção de uma educação que leve em conta as reais condições do público que a busca. Nessa direção, a autora identifica

[...] a escola pública como um dos únicos espaços de que dispõem os trabalhadores e seus filhos, bem como os excluídos do mundo do trabalho, para ter acesso a todos os tipos de conhecimento que lhes permitam melhor compreender as relações sociais e produtivas das quais participam, inserir-se no mundo do trabalho com condições de existência e organizar-se para destruir as condições que produzem exclusão (KUENZER, 2009, p. 12).

Garcia (2013) aponta que, no Brasil, as discussões atuais acerca do nível médio de ensino iniciaram-se em 2003, com a realização de dois eventos, a saber: o Seminário Nacional do Ensino Médio e o Seminário Nacional da Educação Profissional, ambos promovidos pelo Ministério da Educação (MEC). As questões debatidas nesses eventos voltaram-se para a ampliação do acesso ao referido nível de ensino, o que desencadeou a necessidade de novas

diretrizes curriculares para ele. Além disso, os eventos trataram sobre a decisão do governo brasileiro de universalizar toda educação básica. Houve consenso quanto à necessidade de universalização, mas divergências em relação a qual concepção de ensino deveria ser adotada.

Em se tratando de educação profissional, Garcia (2013) expõe que, nos debates, houve disputas por dois projetos diferentes de sociedade: um em que a profissionalização estava separada da escolarização, e outro coerente com a sociedade que se delineava. Vale demarcar que esses projetos tiveram como questão central a revogação ou não do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que estabelece a separação entre educação profissional técnica e ensino médio, visto que a profissionalização não estabelecia relação com o processo de escolarização.

No campo de discussão, fizeram-se presentes duas concepções: de um lado, a dos defensores de um ensino profissional desvinculado da escolarização básica, e, de outro, a visão dos não adeptos a essa ideia, que sinalizam para o aspecto contraditório da “[...] ‘reforma do Ensino Médio’, realizada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) [...]” (GARCIA, 2013, p. 53, grifos da autora), com destaque para o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Convém explicitar que a presente contradição, em razão de estar na contramão do projeto de sociedade que se delineava, como ainda está, aponta para o retrocesso no tocante à desvinculação entre profissionalização e escolarização.

A possibilidade de indissociabilidade entre ensino médio e educação profissional, notadamente no ensino médio integrado, é reestabelecida com a aprovação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Percebe-se que, nesse decreto, foi postulada a permanência de ensino ofertado nas formas subsequente e concomitante. O decreto abordado foi incorporado à LDB de 1996, pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que reintroduz “[...] a articulação entre conhecimento, cultura, trabalho e tecnologia, com o sentido de formar o ser humano integral, física, cultural, política e científico-tecnológica, buscando a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica” (GARCIA, 2013, p. 54).

O ensino de nível médio na modalidade integrada, nesse panorama, é apresentado como proposta ancorada na escola unitária, na educação politécnica e na formação integral do ser humano, o que requer explanação acerca da conceituação e caracterização do mesmo.

## **2.2 Ensino médio integrado: conceituação e caracterização**

O ensino médio integrado foi escolhido como modalidade de análise por abrigar, em sua constituição, a relação entre educação e trabalho, trabalhada nesta dissertação. Além

disso, a escolha deve-se ao fato de o referido ensino envolver, de maneira mais explícita, a relação entre educação e trabalho, presente na práxis educativa.

Vale esclarecer que, no meio científico, a literatura que aborda o ensino de nível médio na modalidade integrada o denomina de duas formas: ensino médio integrado ao ensino técnico, também conhecido como ensino médio integrado, ou ensino técnico integrado ao ensino médio, sintetizado em ensino técnico integrado. Essas denominações não alteram seu teor educacional, uma vez que esse ensino está vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC e, assim, atende às normatizações e regulamentações da mesma. Há que se considerar, ainda, que o ensino de nível médio integrado segue determinações e orientações da Secretaria de Educação Básica, ligada ao mesmo ministério, no que diz respeito à organização e desenvolvimento dos componentes curriculares desse nível educacional presentes na constituição dessa modalidade de ensino.

As leituras sobre ensino integrado no nível médio permitem entender que a expressão ensino médio integrado é a mais utilizada. Essa estruturação educacional atribui ao ensino técnico de nível médio a necessidade de desenvolver a formação geral, própria do nível médio, conforme estabelecido Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, por ser o ensino técnico considerado parte complementar da última etapa da educação básica.

O ensino médio tem como pressupostos básicos “[...] a luta sistêmica e permanente pelo Ensino Médio, como educação básica, dentro da concepção de escola unitária e da educação politécnica [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 15). Esse nível de ensino também é entendido “[...] como direito social universal [...] condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 15). Consta-se, a partir desse entendimento, o fomento a uma educação profissional que rompe com a visão de “[...] adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 15), pautada na escola unitária e na educação politécnica<sup>21</sup>.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) refletem que o ensino médio integrado tem como desafio constituir uma mediação profícua para o projeto de desenvolvimento com justiça social e igualdade. Assim sendo, é importante que democracia e cidadania sejam elementos essenciais a esse ensino. No mais, essa educação deve atender aos imperativos das novas

---

<sup>21</sup> Politécnica, para Ramos (2008), deriva da expressão politecnia, não com o significado contido em sua origem etimológica, voltado ao ensino de muitas técnicas, mas trazendo o significado de “[...] uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna [...]” (RAMOS, 2008, p. 2), de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.

bases tecnológicas da produção, voltadas para o trabalho complexo, que demanda mais do que o domínio de técnicas, suscitando uma formação que integre conhecimentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e técnico-profissionais.

O ensino médio integrado ao ensino técnico, conforme pontua Ciavatta (2005, p. 84), assenta-se no entendimento de “[...] que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos [...]”. O entendimento sobre a educação geral é parte inseparável da educação profissional técnica, e advém da compreensão de que a primeira apresenta conhecimentos sócio-históricos e científico-tecnológicos, os quais são imprescindíveis à vida em sociedade. Desse modo, a educação profissional técnica necessitaria ser complementada pela educação geral, para ser vinculada à escolaridade básica requerida nesta etapa.

Cabe destacar que a formação integrada propõe a superação do homem fragmentado historicamente pela divisão do trabalho, e busca assegurar o “[...] direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão [...] integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2005, p. 85). Essa concepção de formação integrada traz o desafio de pensar o homem em sua totalidade social, política e humana.

A educação integrada não deve ter caráter dual, mas ter como perspectiva a garantia de “[...] que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e as mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social” (RAMOS, 2008, p. 2). Essa educação deve propiciar a formação integral do homem, através do “[...] acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade [...] e a construção de caminhos para a produção da vida” (RAMOS, 2008, p. 2).

Apesar dessa unidade entre educação geral e profissional, a educação desenvolvida em ambas apresenta orientações que as seccionam, sobretudo no que concerne às diretrizes curriculares e às respectivas cargas horárias, além de estarem regimentadas por secretarias ministeriais distintas.

Na sociedade moderna, Ramos (2008, p. 4) argumenta que “[...] a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização”, de modo que, “[...] sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho” (RAMOS, 2008, p. 4), por envolver a incorporação de “[...] valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana” (RAMOS, 2008, p. 4). Portanto, a formação profissional não se restringe à preparação exclusiva para o exercício do trabalho, visto que busca proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas para se atingir o exercício autônomo e crítico de profissões.

Garcia (2013), ao tratar da educação profissional, pontua que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio fazem-se presentes no ensino médio integrado, de maneira que

[...] deve ser uma das ações, até porque as mesmas dimensões das DCNEM - trabalho, ciência, cultura e tecnologia - são as que articulam a integração, aqui entendida como uma travessia para uma formação omnilateral, ou seja, em todas as dimensões da formação humana e não apenas as estritamente profissionalizantes (GARCIA, 2013, p. 61).

O ensino médio integrado ao ensino técnico, como uma modalidade de ensino que congrega educação geral e profissional, é discutido por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, 2011), Frigotto (2010), Ramos (2008), Ciavatta (2009), e outros autores que tematizam a educação associada ao trabalho, os quais tecem suas argumentações assentadas na tríade: escola unitária, educação politécnica e formação omnilateral e, também, na defesa da ideia de que todos necessitam ter acesso ao conhecimento, ao trabalho, à cultura e à formação integral.

### **2.3 O trabalho como princípio educativo e a tríade escola unitária, educação politécnica e formação omnilateral: princípios norteadores do ensino integrado?**

A discussão sobre a relação entre educação e trabalho no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio traz para o debate princípios que estão associados ao ensino integrado, dentre os quais estão: o trabalho como princípio educativo, expresso na indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura; a escola unitária; a educação politécnica; e a formação omnilateral do homem integral, que atravessa o processo educativo. Essa compreensão remete ao enfoque da forma como esses princípios, em seus sentidos originais, são apropriados e incorporados ao projeto nacional de ensino integrado na sociedade capitalista, e a real articulação que estabelecem em sua consecução.

O trabalho como meio de obtenção das condições materiais de vida, conforme informa Ramos (2008, p. 6), expõe sua natureza dialética quando é “[...] tomado como princípio educativo da educação básica no sentido de que o ensino deve explicitar a relação entre a produção do conhecimento e o avanço das forças produtivas”, caso em que o trabalho aparece como mediador da relação entre ciência e produção. O trabalho é, assim, compreendido como “[...] meio social de produção da existência [...] para que a humanidade exista todos têm que trabalhar” (RAMOS, 2008, p. 6). Entretanto, os que não trabalham vivem da exploração do trabalho alheio.

Ramos (2008), recorrendo às explicações de Saviani (1989) acerca dos dois sentidos do trabalho - ontológico e histórico - como fundamentos da educação, assinala que, na concepção unitária de ensino médio, há uma tendência de integração desses sentidos. O sentido ontológico é voltado para a formação do homem, uma vez que é práxis humana; e o sentido histórico, por sua vez, relaciona o saber com o processo de trabalho, transformado em força produtiva, sendo o trabalho considerado como categoria econômica e práxis produtiva, que incorpora a formação específica para ele.

O trabalho é princípio educativo no ensino médio por possibilitar, em seu sentido ontológico, a “[...] compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e sentidos humanos” (RAMOS, 2008, p. 7).

Ramos (2008, p. 7) assinala que o trabalho também é princípio educativo por colocar “[...] exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo”, haja vista que é possibilitada a “[...] compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral” (RAMOS, 2008, p. 7), expressando seu sentido histórico. Portanto, o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, constitui princípio e base do ensino médio, por permitir aos alunos o estabelecimento de “[...] relações concretas entre a ciência [...] e a realidade em que vive. [...] a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura [...]” (RAMOS, 2008, p. 7).

Na perspectiva de compreender o trabalho como princípio educativo no projeto de integração da educação básica à profissional, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2011) reportam à explicação de Saviani (1987) sobre os três sentidos do trabalho (ontológico, histórico e pedagógico), os quais, apesar de distintos, estão relacionados entre si, compondo um todo.

O primeiro sentido é determinado “[...] pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 3). Nesse caso, modos de produção correspondem às distintas maneiras de educar, expressando a forma dominante de educação. Esse sentido indica que os modos de produção subsidiam os modos de educação desenvolvidos, sobretudo a forma dominante presente no meio escolar, foco deste estudo. Assim sendo, os autores esclarecem que, em sentido ontológico, o trabalho é princípio educativo, ao fundamentar e organizar a base unitária do ensino médio, e por proporcionar a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica. No quadro dessa compreensão, os conhecimentos são

desenvolvidos e apropriados socialmente, desencadeando transformações das condições materiais de vida e o alargamento das capacidades, potencialidades e sentidos humanos.

O segundo sentido volta-se para as exigências específicas que o processo educativo deve atender, considerando a necessidade posta pelo processo produtivo, e também a participação direta do homem no trabalho socialmente produtivo. O trabalho, além de organizar a base unitária de conhecimento geral, expresso no sentido histórico de relacionar necessidades específicas do processo produtivo a exigências do processo educativo, ainda embasa e “[...] justifica a formação específica para o trabalho produtivo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 7). Em conformidade com essa linha de raciocínio, a formação profissional configura-se, para o trabalhador, como “[...] meio pelo qual o conhecimento científico adquire [...] o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 7).

O terceiro sentido apontado por Frigotto; Ciavatta; Ramos (2011, p. 4) está voltado para o trabalho pedagógico, que consiste na “[...] educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho [...]”, presente nas instituições sociais, e, preponderantemente, na instituição escolar. No exercício de relacionar a base unitária de conhecimentos gerais e a formação específica para o trabalho produtivo<sup>22</sup>, os autores destacam as categorias trabalho, ciência e cultura, e as levam em consideração por constituírem características peculiares ao homem.

A concepção de trabalho associa-se a de ciência por se tratar de “[...] conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 7). Isso implica entender que a ciência configura conceitos e métodos objetivamente transmitidos para diferentes gerações, sendo, simultaneamente, “[...] questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 7).

Ciência, cultura e trabalho caracterizam a etapa de desenvolvimento em que a escola de nível médio não tem como tendência apenas o caráter propedêutico ou “[...] uma abordagem pragmatista voltada [...] para o domínio restrito de formas de trabalho, uma vez

---

<sup>22</sup> Tumolo (2005) explica que Marx entende que o trabalho produtivo envolve não só a relação entre atividade e efeito útil do trabalho, trabalhador e produto do trabalho, mas também as relações de produção social, formadas historicamente, em que o trabalhador é meio direto de valorização do capital.



que a ciência invade a produção e o trabalho produz conhecimentos, ambos definindo novas formas culturais” (KUENZER, 2009, p. 50).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2011) advertem sobre a necessidade de não se responsabilizar a escola pela correção das mazelas da sociedade, garantia de trabalho ou pela promoção da ascensão social. Isso mascara as reais causas, as relações sociais geradoras do desemprego estrutural, do subemprego, da precarização do trabalho e da desregulamentação das relações de trabalho, discutida em linhas anteriores. Nesse sentido, os autores defendem o desenvolvimento de um processo educativo emancipatório, que permita aos educandos compreender a realidade a partir de uma leitura crítica das condições e relações de produção da existência, contemplando a dimensão humana do trabalho, e indo além dos aspectos economicistas. Assim, mostram que a escolaridade e a educação têm importância para todas as dimensões de vida, inclusive para o mundo do trabalho.

Em se tratando de trabalho como princípio educativo, Garcia e Lima Filho (2004) sintetizam que:

A educação, tendo o trabalho como princípio educativo, é processo de humanização e socialização para a participação na vida social e, ao mesmo tempo, processo de qualificação para o trabalho, mediante a apropriação e construção de saberes e conhecimentos, de ciência, cultura, de técnicas e tecnologia (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 30).

Aragonez (2013, p. 167), recorrendo ao destaque dado por Saviani (2007) à importância do ensino médio para todos, pontua que esse nível de ensino tem que fornecer as bases para uma formação básica, “[...] independentemente da ocupação profissional que vão exercer, pois o fundamental é a formação geral, base da relação entre educação e trabalho”. A autora reforça que não basta dominar “[...] os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e, ao mesmo tempo, contribuem para o processo de trabalho na sociedade” (ARAGONEZ, 2013, p. 167). Ainda tendo Saviani (2007) como suporte, Aragonez (2013, p. 167) argumenta que é indispensável “[...] compreender como se articula o saber com o processo produtivo e os fundamentos científicos das múltiplas técnicas que integram a produção”, ao fazer referência à politecnia, para que se tenha uma visão abrangente dos procedimentos e técnicas empregadas no processo produtivo, bem como de suas relações.

No Brasil, a relação entre conhecimento e atividade produtiva ocorre de forma mais imediata a partir ensino médio e é impulsionada por duas razões. A primeira está relacionada ao público juvenil em trajetórias formativas regulares, a partir das quais “[...] os (as) jovens estão configurando seus horizontes em termos de cidadania e de vida economicamente ativa

(dimensão também indissociável)” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 4). Os autores defendem que essa experiência educativa deve propiciar “[...] o desenvolvimento intelectual e a apreensão de elementos culturais que possibilitem a configuração desses horizontes” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 4), dentre eles as características do mundo do trabalho. Cabe destacar que, neste estudo, foi adotada a trajetória formativa regular, por compreender estudantes jovens, dos 14 aos 17 anos de idade, que estão em busca de conhecimentos para prosseguir os estudos e também procuram saberes relativos ao mundo do trabalho.

A relação entre mundo do trabalho e conhecimento tende a se aproximar mais no ensino médio devido à possibilidade de compreensão do “[...] processo histórico de transformação da ciência em força produtiva por meio do desenvolvimento tecnológico” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 4), em que o acesso ao conhecimento sistematizado propicia a formação cultural e intelectual do educando e sua preparação para o trabalho. No curso estudado, essa preparação tende a ser mais expressiva pelo fato de a educação básica e técnica profissional estarem estritamente ligadas.

A relação entre conhecimento e atividade produtiva no ensino médio, para Garcia e Lima Filho (2004, p. 27), tem a ver com “[...] o mínimo internacionalmente aceito como referencial de desenvolvimento cultural, de inserção social e de requisito para o atual mundo do trabalho complexo [...]”, uma vez que a conclusão do ensino médio tem a funcionalidade de estabelecer linha de corte em grande parte dos processos seletivos para ingresso ao trabalho formal. Essa realidade é proveniente da complexidade presente no mundo do trabalho em transformação, o que acarreta em desemprego estrutural e na problemática de inserção da juventude na vida ativa, de forma cidadã e digna.

De acordo com Garcia e Lima Filho (2004), para os jovens que necessitam buscar inserção no mundo do trabalho no final do ensino médio ou em seu decurso, o ensino integrado constitui uma oportunidade de, simultaneamente, ter resguardado o direito à educação básica, representada pela formação geral, e também ter atendida a necessidade de assegurar sua sobrevivência por meio do ingresso no mundo do trabalho, possibilitada pela formação profissional. Nesse sentido, os autores alertam sobre o risco de se tomar a educação básica e a formação profissional como produtoras de emprego ou garantia de empregabilidade. Admitem, porém, “[...] que a educação profissional aliada a uma sólida formação básica poderá ensejar alternativas de constituição solidária e coletiva de trabalho e geração de renda [...]” (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 28), de modo a contribuir com a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, com inclusão social.

Ferretti (2009, p. 106) assinala que o processo histórico de generalização do acesso à escola foi desencadeado por dois fatores: “[...] pela demanda por conhecimentos por parte da produção industrial nascente [...]”, marcada pelo avanço nos processos produtivos em termos técnicos, científicos, dentre outros, e também, pelo fato de a sociedade estar “[...] fundada no direito positivo, que passa a exigir a generalização da leitura e da escrita [...]” (FERRETTI, 2009, p. 106-107) como condições indispensáveis para o acompanhamento e divulgação das mudanças científicas e tecnológicas vividas em âmbito social e, ainda, ligadas ao embasamento das ações humanas no seio da sociedade capitalista.

De acordo com Severino (2000), para que a educação torne-se efetivamente prática, é preciso que se invista na consolidação de forças construtivas da transmissão de conhecimentos científicos e técnicos, e da percepção das relações situacionais, a fim de possibilitar a apreensão das “[...] intrincadas redes políticas da realidade social [...]” (SEVERINO, 2000, p. 70). Assim, é possível desvelamento da força de reprodução social que afeta a atividade do estudante, de modo a se constituir força de transformação da sociedade, com o desenvolvimento da consciência crítica.

Na busca do entendimento acerca da concepção de educação presente no ensino integrado, um dos objetivos deste estudo, as teorizações de Gramsci sobre a escola e a educação são utilizadas. No entendimento de Nascimento e Sbardelotto (2008, p. 275), Gramsci preocupou-se “[...] com a educação e sua relação com o processo de trabalho [...]”, ao considerar o processo de trabalho como princípio educativo. O interesse de Gramsci pelas questões culturais formativas, conforme Nosella (2010, p. 42), foi desencadeado e objetivado pela necessidade de preparar “[...] quadros dirigentes que haveriam de governar o futuro Estado Proletário”, vislumbrado por ele. Nesse sentido, o problema central estava em formar pessoas com visão ampla e complexa para exercer essa difícil tarefa.

Dore (2006, p. 339) assinala que “[...] Gramsci ressalta a importância de um movimento intelectual que difunda novas concepções de mundo, capazes de elevar a consciência civil das massas populares e de produzir novos comportamentos para que elas não se submetam à direção do Estado capitalista”. A autora reforça que Gramsci aprofundou seus estudos sobre a cultura e as ideias como elementos que possibilitam entender como a hegemonia política é estabelecida. Gramsci ateve-se a investigar duas dimensões de organização da cultura: a didática, referente “[...] aos métodos para organizar o pensamento, na qual se destaca o papel educativo da escola, no sentido de oferecer aos filhos das massas trabalhadoras condições para superar as enormes dificuldades em aprender a pensar” (DORE,

2006, p. 339) e a organizativa, através da qual propõe a criação de um “centro unitário de cultura” para desenvolver a atividade educativa das massas populares.

Dore (2006) ainda afirma que, no “centro de cultura”, Gramsci propõe duas linhas de ação: uma concepção geral de vida, apoiada na filosofia da práxis, tendo o marxismo como referência; e um programa escolar pautado em um princípio educativo e pedagógico original, a escola unitária. Cumpre demarcar que essa escola é orientada pelo princípio unitário que ultrapassa a instituição escolar, por se relacionar “[...] à luta pela igualdade social, para superar as divisões de classe, que se expressam na separação entre trabalho industrial e trabalho intelectual e dividem a sociedade entre governantes e governados” (DORE, 2006, p. 339-340).

No empreendimento da educação proposta por Gramsci, Nosella (2010) destaca o emprego dos termos “desinteressado” e “trabalho”. O termo “desinteressado”, utilizado em adjetivação à cultura, escola e formação, conota amplitude de horizonte e interesse que extrapolam a perspectiva dos indivíduos ou de pequenos grupos por abranger a coletividade, e até a humanidade inteira. Nesse exercício, ele informa que o termo “trabalho” é definido por Gramsci como sendo a cultura, a escola e a formação, de modo que estas “[...] devem ser classistas, proletárias, do partido-do-trabalho [...]” (NOSELLA, 2010, p. 42). Essa compreensão expressa a necessidade de cultura, educação e formação amplas para a classe proletária, em contraposição à visão burguesa, que tolhe o seu desenvolvimento crítico e revolucionário.

No que concerne à forma como Gramsci desenvolve sua proposta de educação, Nosella (2010) explana que ele partiu da análise da crítica dos limites e resgate dos valores expressos nos grandes debates e discussões dos quais participou. E, a partir daí, propôs uma nova e original alternativa, baseando-se em questões como cultura e formação proletária *versus* prática produtiva e política, fordismo e americanismo (enquanto organizações do trabalho) *versus* cultura geral e humanista. Essa análise e crítica foram, também, estendidas aos métodos pedagógicos apresentados nos debates contemporâneos à Gramsci, vindo a compor parte do seu arcabouço de estudo. No bojo da polêmica sobre a formação cultural das massas, Gramsci defende atividades formativas culturais para o proletário. Contudo, refuta a ideia de formá-lo de acordo com a cultura burguesa, alegando que ela “[...] efetivamente confunde a mente dos trabalhadores e dispersa sua ação” (NOSELLA, 2010, p. 43), uma vez que está voltada para os interesses da classe dominante.

A respeito da construção da proposta de educação e escola de Gramsci, Soares (2002) esclarece que suas formulações reportam às diversas concepções da organização escolar e

seus métodos, com o objetivo de abstrair delas os princípios que fundamentariam sua proposta de escola unitária. A autora destaca que Gramsci recorreu aos fundamentos presentes na escola ativa, difundida na Europa, e a cinco concepções presentes na educação. A primeira delas foi a concepção escolástica, desenvolvida na Idade Média; a segunda a humanista, criada durante o Renascimento; a terceira ligada à reação contra-reformista da igreja católica, que contesta o jesuitismo; a quarta contemplava a concepção espontaneista, ligada à tradição genebriana; e a quinta, apresentada por ele como concepção pedagógica, “[...] manifesta com o desenvolvimento das escolas profissionais em todos os graus pré elementares” (SOARES, 2002, p. 5). Esta última foi criticada por não apresentar princípios claros e definidos e, também, por expressar falta de controle lógico.

Nas palavras de Soares (2002), a concepção de educação apresentada por Gramsci envolve uma nova forma de pensar e agir, que não está restrita ao âmbito propriamente escolar, em razão de envolver, também, outras instituições da sociedade civil. A concepção educativa de “escola unitária” foi inspirada no modelo soviético de escola única, pautada na unidade entre trabalho manual e intelectual. Nessa concepção, a escola é apenas parte da vida do aluno, que está em contato com a sociedade humana e, por conseguinte, com a história. Essa abordagem tem como referência teórica a concepção marxista, desenvolvida no contexto da sociedade capitalista e no âmbito das relações sociais.

Nosella (2010) assinala que o pensamento de Gramsci sobre a política, cultura, escola, profissionalização e universidade tem o tom de oposição e polêmica, pois, em geral, está carregado de crítica e contraposição a determinadas iniciativas educacionais propostas e impostas pelo governo italiano, bem como ao interesse repentino desse governo para com a escola e a formação de trabalhadores para atuarem na indústria.

É digno de nota acrescentar que o mencionado interesse pela escola italiana tem como propósito preparar e confortar a escola popular para o processo de ressurgimento industrial vivido pela Itália. No contexto do ressurgimento industrial, no pós-guerra, o interesse do governo do país era renovar a escola através da promessa de unidade do trabalho com a cultura. No que concerne ao ensino profissionalizante, a renovação inclui disciplinas práticas com a finalidade de preparar operários e dirigentes, com o objetivo de utilizar o alunado das escolas para o trabalho nas fábricas.

Nosella (2010) comenta sobre o espanto de Gramsci com relação ao interesse súbito do governo italiano em propor e promover a renovação da escola do trabalho, e destaca sua crítica à postura do governo no tocante à incorporação de argumentações históricas elaboradas pela tradição cultural socialista ao trabalho como princípio educativo, à formação integral,

dentre outros, alegando que, até então, o país dispunha de uma escola de cultura humanista para os ricos e uma escola pobre para os filhos dos trabalhadores.

Esse estranhamento demonstrado por Gramsci ainda hoje pode ser aplicado às reais intenções do governo brasileiro, ao propor o ensino integrado como uma das vias de acesso à formação integral do educando, a ser empreendida através da articulação entre formação geral e profissional. Essa configuração apresenta o interesse de preparar os indivíduos para que se adaptem às relações sociais e produtivas presentes no contexto socioeconômico atual. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2011), o processo educativo que viabiliza a construção de saberes tem como ponto de partida e de chegada a sociedade. Nesse ponto, a escola constitui mediação indispensável, buscando integrar formação geral e específica em um projeto unitário, articulado ao processo dinâmico e vivo das relações sociais.

Nosella (2010) esclarece que Gramsci, no exercício de entender como os socialistas e o Estado percebiam a escola do trabalho, originária da Rússia, declarou que, na perspectiva socialista, a escola era desinteressada do trabalho, ao passo que, na visão do Estado, ela era interesseira, ou seja, tinha o propósito de preparar operários para a indústria. Como explicam Nascimento e Sbordelotto (2008), as escolas “desinteressadas” da época de Gramsci eram pouco valorizadas, uma vez que as escolas profissionais especializadas tinham a incumbência de formar alunos para trabalhos específicos, sobretudo na indústria.

Nosella (2010, p. 46) explicita que trabalho, cultura e escola são menosprezados na proposta burguesa de Escola, e a “[...] relação do trabalho com a escola toma um sentido interesseiro e grotesco [...]”, por ter como meta a especialização do proletário no trabalho, sem que este deixe de estudar, revelando imediatividade no tocante à inserção do aluno no trabalho. A esse respeito, o autor pontua que, em Gramsci, o Estado burguês italiano, no que diz respeito à escola do trabalho, apenas cria escola do emprego. Nosella (2010) observa que a escola em questão deve ser exigida e imposta pelo proletariado, de modo a evitar protecionismo e exclusões em face da guerra de mercado, uma vez que ele tem necessidades formativas, principalmente com relação à luta para reverter sua condição de explorado.

Com o intuito de explicar as terminologias utilizadas por Gramsci, Nosella (2010, p. 47, grifos do autor) revela que a “[...] escola profissional e a de cultura geral consagrou uma terminologia específica: ‘escola do trabalho’ e ‘escola do saber desinteressado’”, como modelos distintos de educação, destinados à classe trabalhadora e à classe dominante, respectivamente. O autor destaca a necessidade de entender que Gramsci defendia a igualdade, e, assim, “[...] rejeita qualquer rebaixamento cultural e escolar com vistas a proteger ou assistir os pobres: estes apenas precisam de igualdade de condições para estudar”

(NOSELLA, 2010, p. 47). Em relação ao termo desinteressado, o autor reitera que ele é contrário ao sentido de interesse, individualismo, visão restrita, imediatismo e oportunismo. Seguindo essa linha de entendimento, a “cultura desinteressada” apresenta uma “[...] uma cultura de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva, que interessa a todos os homens” (NOSELLA, 2010, p. 47), e não apenas aos filhos da classe dominante, a burguesia.

Para Nascimento e Sbardelotto (2008), Gramsci criticou a existência de modelos distintos de ensino para a classe trabalhadora e para a classe dominante/burguesia. Afirma-se que a mencionada concepção, presente no ideário burguês, está respaldada em falsos princípios democráticos, haja vista que se apresenta distante do trabalho. As autoras demarcam que Gramsci propôs e defendeu uma escola “comum, única e desinteressada”.

Cumprе ressaltar que essas adjetivações que apresentam os sentidos de “comum” a todos, “única” por não ser hierarquizada de acordo com as classes sociais, mas “[...] escola de todos os níveis de ensino que prepare de maneira igual os indivíduos às mesmas oportunidades profissionais” (NASCIMENTO; SBARDETOTTO, 2008, p. 281), de modo a formar pessoas capazes de pensar, estudar e fazer escolha profissional. A expressão “desinteressada”, por sua vez, volta-se à “[...] concepção de educação que oportunize a absorção e assimilação pelo educando de todo seu passado cultural, acumulado historicamente e que deu origem à sociedade em que o indivíduo está inserido” (NASCIMENTO; SBARDETOTTO, 2008, p. 282). A formação humanista geral é entendida como parte do processo de educação do homem, e a escola não pode ter apenas finalidades práticas, imediatas, voltadas para o trabalho.

Nosella e Azevedo (2012), acerca da existência de escolas diferenciadas para as distintas classes sociais, elite e proletariado, esclarecem que há a escola

[...] desinteressada-do-trabalho, para a elite, com um programa humanista, de vasta e moderna cultura universal, destinada àqueles que não precisam se submeter ao imediatismo do mercado profissional; e a escola profissionalizante, com um pragmático e pobre currículo, destinada à parcela majoritária da população, com o intuito de formar jovens para o imediatismo do mercado, sem preocupações com os valores universais (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 27, grifos do autor).

A proposta gramsciana de educação desinteressada é realizada por meio da escola unitária, respaldada na amplitude cultural disponível a todos os indivíduos, contrapondo-se à dualidade do sistema escolar existente. Nesse sentido, os conteúdos e métodos “[...] abordam profundamente e com rigor científico a problemática moderna do mundo do trabalho, objetivando entendê-lo em suas raízes históricas e em suas potencialidades técnicas”

(NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 27). A escola unitária inicia com a cultura geral, humanista e formativa na perspectiva de equilibrar, de forma justa, o desenvolvimento da capacidade de trabalho manual e intelectual. Contudo, os autores destacam que Gramsci demonstrou ser necessário o desenvolvimento de um projeto político, também unitário, para colaborar com o rompimento da barreira da injustiça social. Isso implica entender que a escola, por si só, não consegue promover a transformação social.

A concepção de escola unitária trazida por Gramsci vem sendo apropriada, pelos neoliberais, como forma de remediar intemperes causadas pela “engrenagem” capitalista de exploração exacerbada e desumana, assentada no discurso de reparação da dívida social com as classes exploradas através de uma educação para todos. Assim sendo, os capitalistas, fundamentados no modelo socioeconômico neoliberal, apregoam uma escola com roupagem unitária, calcada na democratização e universalização da oferta de ensino básico, na qual se considera o mundo do trabalho e a formação cidadã. A proposta é, pois, de uma educação que seja consoante com as necessidades postas pela atual conjuntura socioeconômica, que busca a unicidade da escola, disponibilizada a todos.

De acordo com esse entendimento, a escola recebe a incumbência de considerar o trabalho como conteúdo que deve ser abordado no ensino, como princípio que compõe e orienta o processo educativo. A educação escolar, ainda, vê-se obrigada a desenvolver no ensino de nível médio, sobretudo na modalidade integrada, a preparação para o trabalho em inter-relação com a educação básica. É nesse ponto que a politécnica passa ser incorporada aos princípios estabelecidos para esse nível de ensino que, na maioria das vezes, procura fornecer elementos para que o aluno se adapte às polivalências de trabalho, presentes no mercado.

Sousa Junior (2013) mostra a diferença fundamental entre politécnica, em favor do capital, e a proposta enfocada por Marx. De acordo com a primeira perspectiva, a politécnica resume a manifestação da necessidade de “[...] uma preparação polivalente da força de trabalho sem deixar de pensar o trabalhador como mera peça da engrenagem produtiva” (SOUSA JUNIOR, 2013, p. 102). Expressa-se por meio de uma educação pautada em “[...] um simples treinamento técnico e prático variado, a uma instrumentalização da força de trabalho[...].” (SOUSA JUNIOR, 2013, p. 102). Na perspectiva socialista, a proposta de politécnica defendida por Marx volta-se para “[...] uma formação que elevasse os trabalhadores como sujeitos sociais” (SOUSA JUNIOR, 2013, p. 102), por tratar se de:

[...] uma educação densa e consistente que deveria contemplar a articulação das dimensões de formação cindidas na vida social burguesa, que são fundamentalmente a dimensão intelectual e a dimensão manual ou prática,



pela união num mesmo processo de educação da formação geral e da formação para o trabalho (SOUZA JUNIOR, 2013, p. 102).

O referido autor pontua que Marx defendia, simultaneamente, uma formação prática e intelectual, em que se apreendesse “[...] a realidade da produção desde os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos de trabalho” (SOUZA JUNIOR, 2013, p. 102). Assim, fundamentado em Marx, o autor adverte que a politecnicidade, por si mesma, não consegue formar a classe social efetivamente revolucionária, haja vista que depende da articulação de dimensões intelectual e manual à teórica e prática, separadas pela realidade social burguesa. Nesse sentido, a politecnicidade intenta “[...] formar trabalhadores mais desenvolvidos, que dominem mais amplamente os saberes gerais, os saberes ligados ao trabalho, mas não pretende modificar outras esferas da vida humana” (SOUZA JUNIOR, 2013, p. 104), uma vez que diz respeito a “[...] um tipo de formação do indivíduo trabalhador no âmbito da produção capitalista” (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 74).

Sousa Júnior (2010, p. 74) destaca que a politecnicidade traz consigo limitação quanto a comportar “[...] apenas uma série de habilidades manipuladoras e conhecimentos técnicos úteis para a produção social [...]”. Nessa direção, as propostas de educação/formação associam-se às possibilidades dialéticas do trabalho, em que a politecnicidade tem maior vinculação com o mesmo.

Garcia e Lima Filho (2004) recorrem à conceituação de politecnicidade trazida por Saviani (1989) para indicarem que a formação politécnica propicia o desenvolvimento multilateral, por permitir o domínio dos princípios fundamentais e abarcar a base da organização da produção moderna. Assim, os autores utilizam a definição elaborada por Saviani (1989) para elucidar que politecnicidade concerne ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno.

De acordo com Ferretti (2009), o ensino politécnico enseja relacionar teoria e prática, conhecimentos científicos e tecnológicos, os quais fundamentam a produção através de princípios básicos, capazes de contribuir para a formação multilateral do trabalhador. Há que se notar que a educação politécnica, em seu sentido original, diz respeito aos conhecimentos envolvidos no desenvolvimento do trabalho, o que possibilita ao trabalhador ter uma visão ampla do mesmo, em termos intelectual e manual.

Em relação ao conceito de politécnica, vale destacar que, de viabilizador da formação de trabalhadores como sujeitos sociais, ele foi apropriado pela ótica capitalista como meio de fornecer, tanto aos que se encontram em atividade quanto às futuras forças de trabalho,

conhecimentos que apenas os possibilitem a se adaptarem às mudanças de ordem técnica e social do trabalho, em favor da ampliada acumulação de capital que beneficia apenas seus detentores.

A dimensão subjetiva do desenvolvimento do homem como um todo é tratada pela formação omnilateral, que “[...] representa uma formação ampla do homem nas suas múltiplas possibilidades, enquanto ser livre que se constrói em relações sociais livres [...]” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 74). Assim pensada, essa formação está articulada ao conjunto das atividades humanas (trabalho, práxis social livre e sociabilidade não alienada/estranhada, estando mais associada à categoria práxis). Desse modo, a formação omnilateral atravessa todo processo educativo, por se referir à formação integral do homem, em suas múltiplas dimensões, de modo que pode ser entendida como amálgama, que reúne e desenvolve a formação humana.

As categorias escola unitária, educação politécnica e formação omnilateral, tematizadas neste item com base na abordagem marxista, podem ser entendidas como eixo vertical que materializa a formação do homem integral. Parte-se da amplitude cultural relacionada à formação desenvolvida nas escolas, em que se busca abordar, em profundidade e com rigor científico, a problemática moderna em torno mundo do trabalho. Nessa perspectiva, o entendimento das raízes históricas e potencialidades técnicas do mundo do trabalho é atravessado pela cultura geral e humanista, na perspectiva de equilibrar e estabelecer diálogo entre os conhecimentos implicados no trabalho intelectual e manual.

A escola unitária tem o desafio de disponibilizar aos indivíduos oportunidades iguais de formação, assentada na multilateralidade. A referida escola, de acordo com a abordagem adotada, é orientada, também, pela educação politécnica, que articula as dimensões intelectual e prática de formação, ao integrar formação geral e para o trabalho em um mesmo processo de educação, tomando como princípio o homem enquanto sujeito social.

Há que se considerar que a escola brasileira, na atualidade, apresenta apenas alguns traços da escola unitária, dentre os quais estão: o direito subjetivo à educação escolar, apesar de trazer, parcialmente, questões como igualdade de acesso e permanência na escola; qualidade da educação desenvolvida no ambiente escolar, levantadas nas lutas sociais; quantificação desse fluxo em estatísticas, dentre outros, sintetizado no lema “educação para todos”; ser regida por diretrizes nacionais gerais para educação básica, que expressam relação entre ciência, cultura e trabalho; e se pautar na integração entre formação geral e formação para o trabalho, sobretudo, no ensino de nível médio; dentre outras.

No que diz respeito à educação politécnica, nota-se a prevalência do conceito de politecnicidade em favor do capital, como instrumento para a preparação polivalente e multifuncional da força de trabalho, tomada apenas como parte do processo produtivo. Apesar disso, faz referência ao aspecto intelectual da formação, expressa em adjetivações como cidadania, criticidade, criatividade e iniciativa.

Na prática, a politecnicidade instrumentaliza a força de trabalho para que ela se adapte às transformações e flexibilidade do mercado de trabalho, desconsiderando a formação científico-tecnológica envolvida na educação voltada para o trabalho. No tocante à formação omnilateral, observa-se que a perspectiva de formação integral do homem fica no plano das propostas, posto que não se efetiva em razão da educação escolar ser parte e se apoiar em uma sociedade dividida em classes sociais, o que repercute na divisão do trabalho e na forma fragmentária de entender o homem.

Esses conceitos, no contexto escolar brasileiro, são fruto de apropriação ressignificada e distorcida de princípios que regem a escola unitária, a educação politécnica e a formação omnilateral e seus contextos de origem, no sentido de difundir uma visão abrangente de educação escolar. Nesse ponto, destaca-se que as instituições de ensino recebem a atribuição de desenvolver a formação integral do homem. Entretanto, contraditoriamente, a centralidade do processo educacional não está no homem social, mas, sobretudo, nas relações e estruturas que formam a cadeia produtiva, responsáveis pela manutenção do sistema de acumulação capitalista.

## CAPÍTULO III

### **O CONTEXTO ESCOLAR REVELADO EM OBSERVAÇÕES: ESTRUTURA E DINÂMICA QUE COMPÕEM A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO**

Este capítulo tem o propósito de apresentar e analisar o contexto escolar em que se desenvolve a pesquisa. Assim, abrange a caracterização física, organizacional e educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) - câmpus Morrinhos, dando realce para as atuações docentes. O foco nos docentes deve-se ao fato de eles serem considerados sujeitos sociais ligados diretamente ao processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, estarem inseridos em circunstâncias escolares, nas quais se faz presente a relação entre educação e trabalho, objeto deste estudo.

A pesquisa empírica respalda-se em dados obtidos através da observação dos espaços em que o ensino integrado acontece, o que permite a descrição de situações e fatos que indicam a forma como a relação entre educação e trabalho é desenvolvida e expressa no âmbito escolar. Essas situações são descritas e detalhadas a partir de relatos individuais e da coletividade docente, o que viabiliza a interpretação e compreensão da estrutura e dinâmica da instituição de ensino estudada.

A análise dos dados coletados subsidia-se no arcabouço de estudos teóricos que discutem questões como a relação entre educação e trabalho, ensino integrado, escola unitária, educação politécnica, formação omnilateral, organização do trabalho e da educação, sendo fundamentada em Kuenzer (2009), Frigotto (2010), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, 2011), Enguita (1989, 1993), Ramos (2008), Sousa Junior (2010), Pinto (2010), Lombardi (2011), Manacorda (2010), Mészáros (2008), **Marx (1977)**, e outros.

#### **3.1 A instituição escolar pesquisada: aspectos organizacionais e físicos presentes no delineamento da sua constituição no contexto morrinhense**

Este estudo realiza-se por meio de uma pesquisa de abordagem sócio-histórica, voltada para o entendimento da estrutura e dinâmica que envolve a relação entre educação e trabalho no ensino integrado, especificamente no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino

médio. Essa abordagem implica a contextualização socioeconômica de Morrinhos-GO<sup>23</sup>, município em que a instituição escolar está inserida, tendo como pressuposto a existência de relação entre a escola e a sociedade. O conhecimento das atividades econômicas desenvolvidas no município traz elementos que possibilitam entender sua influência sobre o ensino no curso estudado.

Morrinhos é uma cidade do interior goiano, situada na região Sul do estado de Goiás. Está a 128 km de Goiânia e, estrategicamente, localizada às margens da Rodovia Federal - BR 153, denominada Transbrasiliana, que corta o Brasil de Norte a Sul. É válido mencionar que o trecho da rodovia que passa por Morrinhos-GO é totalmente duplicado.

O município de Morrinhos tem como municípios limítrofes<sup>24</sup>: Água Limpa (a 63 km), Aloândia (51 km), Buriti Alegre (48 km), Caldas Novas (56 km), Goiatuba (57 km), Joviânia (74 km), Piracanjuba (61 km), Pontalina (59 km) e Rio Quente (48 km). De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, a população da cidade foi estimada em 44.204 habitantes.

O município de Morrinhos tem na agropecuária e na agroindústria uma de suas principais fontes de arrecadação de recursos financeiros. Segundo a Secretaria de Planejamento de Goiás (Seplan-GO) (2005, p. 97), “A econômica do município baseia-se em três principais atividades: agricultura, pecuária e indústria de processamento de alimentos (agroindústria)”. A atividade agropecuária representa, conforme a Secretaria de Indústria e Comércio de Morrinhos, 53% da renda do município, sendo oriunda da criação de gado bovino de corte e leite, com produção de mais de 70 milhões de litros/ano, o que rendeu ao município, no ano de 2014, a classificação como segunda maior bacia leiteira de Goiás. Esse destaque é resultante do emprego de tecnologia e modernização na produção leiteira e no rebanho bovino.

A agricultura do município é favorecida pelo clima, pelo solo e pela utilização de tecnologias, o que a faz ser considerada como desenvolvida. De acordo com a Seplan-GO (2005, p. 98), a “[...] atividade agrícola está bem disseminada no município e apresenta uma variedade de produtos e alta produtividade devido à tecnologia aplicada nas lavouras”. Cabe considerar que Morrinhos ocupa a segunda colocação, no estado de Goiás, em área irrigada, com cerca de 120 pivôs de irrigação em operação. Isso evidencia o emprego de tecnologia na agricultura, que, ao mesmo tempo, convive com métodos e processos tradicionais no seu desenvolvimento, configurando a agricultura familiar. A produção agrícola está voltada para

---

<sup>23</sup> Cf. <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=521380&search=goias|morrinhos>.

<sup>24</sup> Cf. <http://www.seplan.go.gov.br/sepin/pub/anuario/2003/SITUACAOFISICA/tabela4.htm>.

as culturas de cana, sorgo, algodão, soja, milho, abacaxi, banana, mamão mandioca e feijão, com destaque para o feijão irrigado, que, em 2003, fez com que o município fosse considerado o segundo maior produtor do Estado; e para o tomate industrial, que levou Morrinhos a ocupar o 1º lugar no ranking de Goiás.

O setor agrícola, em conformidade com a Seplan-GO (2005), também é assistido pela empresa Monsanto, que implantou na cidade uma unidade de pesquisa direcionada para a produção e comercialização de sementes de soja, a Monsoy. Além disso, há o Viveiro Brambilla, que produz e comercializa mudas de cultivares de tomate industrial, entre outras. No setor agrícola, também há a empresa Horizonte Aviações Agrícolas, especializada no serviço de pulverização, com a utilização de aviões de pequeno porte.

Em termos de armazenamento da produção agrícola, a cidade de Morrinhos dispõe de quatro armazéns gerais, que estocam, sobretudo, grãos de soja e milho, sendo eles o grupo Somisa, Caramuru, Sementes Selecta e Agevel. A cidade também dispõe de lojas de produtos agropecuários, sementes, insumos, defensivos e herbicidas, assim como empresas especializadas em irrigação, dentre outras.

O município ainda possui um grande potencial industrial, evidenciado por meio das seguintes empresas: Central Energética de Morrinhos (Usina CEM), especializada na transformação de cana-de-açúcar em álcool e congregação de energia elétrica; Produtos Qualitti, indústria frigorífica de aves, que abate frangos criados em granjas da própria região; Produtos Dez (Predilecta), indústria e comércio de conservas alimentícias, formada a partir do empreendimento de dez produtores locais de tomate, que investem na industrialização dos seus produtos.

A cidade conta, também, com o Distrito Agroindustrial de Morrinhos (DAIMO), que faz parte da rede de desenvolvimento industrial, formado por vinte e oito distritos, distribuídos em todo estado de Goiás, que é representado pela empresa Goiasindustrial<sup>25</sup>. Esse distrito está localizado às margens da BR 153, a 5 km da cidade, o que, em termos logísticos, facilita o processo de comercialização e escoamento da produção. O Distrito Agroindustrial é formado por quatro indústrias de grande porte: duas de alimentos em conserva - Olé e Cisal, uma de laticínios e ração - Complem, e outra de pré-moldados - Artefatos de Cimento Brasil Ltda. No ramo de alimentos em conserva está a Angelo Auricchio & Cia Ltda - Olé, empresa que beneficia polpa de tomate, conservas de milho, ervilha, cenoura e batata. Essa empresa

---

<sup>25</sup> Para maior entendimento acerca do processo de industrialização do estado de Goiás, de seus objetivos e finalidades, bem como saber sobre as vinte e oito cidades que possuem os Distritos Industriais, consulte o site: [www.goiasindustrial.com.br](http://www.goiasindustrial.com.br).

possui duas unidades de produção, estratégicas no Brasil: Pelotas, no Rio Grande do Sul, e Morrinhos, em Goiás, o que a faz ser conhecida nacionalmente. No mais, há a Indústria Sul-Americana de Alimentos Ltda (Cisal Alimentos), que atua no ramo de conservas de azeite e azeitona, sendo que sua atividade, em Morrinhos, iniciou-se com a produção de polpa de tomate, mas tem ampliado com a produção de conservas vegetais e também de doces, como goiabada e marrom-glacê.

O DAIMO é formado, ainda, pela indústria de laticínios e ração, a Cooperativa Mista de Produtores de Leite de Morrinhos (Complem), que beneficia leite *in natura*, processando produtos derivados tais como leite pasteurizado, queijos, bebidas lácteas e doces, e também possui fábrica de ração animal. A quarta indústria que compõe o complexo agroindustrial de Morrinhos é a Indústria de Artefatos de Cimento Brasil Ltda, que fabrica pré-moldados.

Esse Distrito Industrial está, no corrente ano, conforme entrevista<sup>26</sup> do secretário de Indústria e Comércio de Morrinhos, em via de incorporação de novas empresas nas diversas áreas de serviços e atividades. Vale considerar que, em Morrinhos, ainda há o Distrito das Pequenas Indústrias (DPI), localizado na via de acesso à cidade de Buriti Alegre, na GO 476.

De modo geral, o campo industrial de Morrinhos comporta atividades ligadas ao processamento de alimentos e artefatos para construção. O potencial agrícola e pecuário é acompanhado pelo setor agroindustrial de processamento de produtos de origem animal e vegetal, que, em conjunto, respondem pelo desenvolvimento socioeconômico do município. A Seplan-GO (2005, p. 97) afirma que a agricultura e a pecuária são “[...] atividades que dão suporte às outras, apresentam grande diversificação na produção, que impulsiona a economia da região”.

Diante desse contexto agropecuário e agroindustrial, cabe assinalar que o IF Goiano - câmpus Morrinhos tem suas atividades educativas fortemente voltadas para o atendimento da demanda por profissionais que atuam nessas áreas. Em se tratando do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, essa formação é requerida juntamente com a formação geral do educando, uma vez que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (2008) traz como finalidade a formação profissional para atuação no mundo agropecuário e a conclusão da educação básica, o ensino médio.

Nesse ponto, destaca-se que a criação de cursos no IF Goiano - câmpus Morrinhos é precedida de um levantamento sobre o perfil profissional requerido na região, denominado como pesquisa mercadológica, com vistas a compreender o contexto ao qual o curso, em via

---

<sup>26</sup> Conferir a entrevista do Secretário de Indústria e Comércio de Morrinhos-GO no site <http://morrinhos.go.gov.br/site/?p=8695>.

de criação, está voltado, na perspectiva de atender as necessidades profissionais demandadas em nível local e regional. Essa pesquisa é realizada em atendimento ao que é estabelecido no PPC (2008, p. 7), que se trata da “[...] estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade [...]”. Sendo assim, esse levantamento tem o propósito de conhecer os setores produtivos e a sociedade, em sua abrangência local e regional, e, com base nesses dados, desenvolver formação e qualificação de profissionais, prioritariamente no âmbito da educação tecnológica. No mais, leva-se em consideração a oferta de “[...] mecanismos para a educação continuada” (PPC, 2008, p. 7), não limitada à terminalidade relacionada à formação e qualificação profissionais, expressas no ensino técnico profissional.

O PPC do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio busca “[...] integrar as ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo” (PPC, 2008, p. 8) para que, de modo permanente, o processo educacional favoreça “[...] a transformação do conhecimento em bens e serviços, em benefício da sociedade” (PPC, 2008, p. 8). Vale demarcar que essa preocupação traz embutida a incumbência, estabelecida pelos detentores do capital à instituição de ensino, de estar estritamente subordinada aos seus imperativos e processos produtivos, de maneira que essas determinações são absorvidas pela escola como condições naturais e indispensáveis ao desenvolvimento do ensino que oferece à sociedade.

Nessa conjuntura, o IF Goiano - câmpus Morrinhos empenha-se “[...] na construção de um modelo de formação profissional, cujo perfil faça figura” (PPC, 2008, p. 12) frente ao mercado agropecuário, tecnificado e exigente, que é o empregador da força de trabalho formada nessa instituição de ensino. Essa forma de relacionar a educação e o trabalho demonstra a subordinação da educação ao capital, sendo que, na maioria das vezes, essa condição é camuflada, desconsiderando-se as contradições que são inerentes ao contexto socioeconômico.

O estudo sobre o mercado agropecuário morrinhense, no curso estudado, traz elementos que indicam a configuração das propostas curriculares. A demanda apresentada teve papel preponderante no processo de construção e desenvolvimento do curso, explicitando estreita relação entre a educação oferecida e o mercado de trabalho no campo agropecuário, abordada a partir da perspectiva capitalista. Com base nesses conhecimentos, o perfil formativo desenvolvido no curso foi definido e determinado a partir das necessidades e possibilidades profissionais apresentadas pelo contexto socioeconômico ao qual a instituição pesquisada vincula-se. Esse fato revela a subordinação da educação realizada pela instituição pesquisada ao mercado de trabalho local e regional, e, logo, ao capital.



Nota-se que a formação humanística voltada para o aspecto humano, parte inseparável da formação geral, é esparsamente considerada no PPC, apesar de a LDB de 1996 fazer referência a essa formação. Em consonância com a referida legislação, há que se considerar que o ensino integrado (unificação entre educação geral e profissional) deve abordar a formação humanística, expressa na formação cidadã e integral do estudante. A formação profissional presente no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, desse modo, é complementar à geral.

A consideração da formação geral, no ensino integrado, está associada à necessidade de os alunos adquirirem conhecimentos que lhes garantam condições, ainda que mínimas, para se adaptarem às mudanças ocorridas no processo produtivo, marcado pela complexidade científica e tecnológica, fruto da nova configuração técnica e social do trabalho, que movimentou a vida socioeconômica.

Nota-se que, o sujeito principal do processo educativo, no contexto da educação capitalista de cunho neoliberal, é reduzido à força de trabalho, que deve ser instrumentalizada pela instituição de ensino em atendimento às demandas postas pelo setor produtivo. Nesse ponto, o trabalho tem o sentido de produtor de riqueza, e constitui uma das vias de acesso à acumulação do capital por meio da intensificação e otimização da produtividade. Nesse panorama, o homem e sua formação humana ficam, geralmente, à margem do processo educacional. E, nessa subordinação dos processos educativos aos produtivos, as instituições de ensino, na maioria das vezes, são utilizadas para naturalizarem o poder exercido pelo mercado.

### **3.2 O processo de criação da instituição de ensino pesquisa no contexto das transformações ocorridas na educação profissional e tecnológica federal**

Até dezembro de 2008, marco de instituição da Rede Federal de Educação Profissional e criação dos IFs, o IF Goiano - câmpus Morrinhos era Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) pertencente ao Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Urutaí-GO.

Ressalta-se que até 2008, outras setenta e quatro UNEDs foram mantidas em funcionamento por suas respectivas instituições mantenedoras, forma utilizada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso para ampliar o ensino profissional sem expandir o sistema federal de educação profissional, e tampouco causar impacto financeiro ao Estado. Portanto, a criação das UNEDs tem o sentido dúbio de oferecer educação profissional sob a égide do

mercado e, ao mesmo tempo, diminuir o papel do Estado com a criação e manutenção dessas instituições.

A criação das UNEDs ficou condicionada a convênios firmados entre União, estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo e organizações não governamentais, conforme esclarecimentos de Oliveira e Carneiro (2012) sobre a Lei Federal nº 9.649, de 27 de maio de 1997. De acordo com essa legislação, o Estado tinha participação mínima, de modo a não acarretar em gastos extras com recursos destinados à educação profissional, uma característica do neoliberalismo. As UNEDs também serviram à manutenção e expansão do capital, o que se materializou por meio da oferta de educação profissional, marcada por uma formação restrita e voltada para o desempenho de ocupações no mercado de trabalho.

A formação profissional desenvolvida no ensino técnico de nível médio, a partir do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, adquiriu caráter de terminalidade, sendo oferecido de forma concomitante ou subsequente ao mesmo, o que praticamente eliminava a possibilidade de integração entre o ensino técnico e médio, até então, permitida e efetivada no contexto educacional brasileiro.

Em 1992, foram iniciados os esforços em prol da implantação da UNED Morrinhos, vinculada à Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, que já possuía uma trajetória de vinte e seis anos atuando no ensino agrícola. Em 1997, após cinco anos de um processo de lutas políticas empreendidas por lideranças locais, pessoas ligadas à Escola Agrotécnica Federal de Urutaí e pela comunidade morrinhense, conhecedores do potencial agropecuário da região e da inexistência de uma instituição de ensino focada na formação profissional voltada para a área agropecuária, vislumbrou-se a possibilidade de expansão da educação técnica agrícola no local. O processo de luta em prol da implantação da UNED de Morrinhos antecedeu ao Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e evidenciou a importância da mobilização política para sua aprovação.

Foram, então, efetivados esforços no sentido de expandir o ensino técnico na área de agropecuária na região de Urutaí, por meio da instalação de uma UNED da Escola Agrotécnica Federal, em Morrinhos. Conforme esclarecem Oliveira e Carneiro (2012), a criação das UNEDs foi respaldada na LDB de 1996, no Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e na Portaria nº 1.005, de 10 de setembro de 1997, que instituiu o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), dentre outras legislações, que possibilitaram e estabeleceram condições para a abertura dessas unidades em todo país. A instalação de uma UNED em Morrinhos ocorreu apesar de o país viver, em termos de expansão da educação

profissional, um momento de restrição de recursos federais, em virtude da política de contenção de gastos com a educação profissional.

Essa abertura apoiou-se no estabelecimento de convênios entre instâncias federadas (União, estados, municípios, dentre outros), setores produtivos e organismos não governamentais, além de vinculação a uma instituição de ensino já existente. Diante da possibilidade de estabelecimento de convênios, buscou-se firmar parcerias para que o projeto de instalação da UNED de Morrinhos fosse efetivado, uma vez que se dispunha de uma instituição de ensino a qual podia vincular-se à Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, localizada na região Sudeste de Goiás, a aproximadamente 147 km da cidade de Morrinhos.

Nesse ponto, torna-se fundamental entender que a referida Escola Agrotécnica, conforme o PPC (2008), iniciou suas atividades educacionais em 1953, quando recebeu o nome de Escola Agrícola de Urutaí. Ao longo do tempo, a instituição acompanhou as mudanças ocorridas no campo educacional e incorporou as mutações desencadeadas pelo contexto socioeconômico, o que repercutiu em formações educacionais e profissionais distintas. Essas mudanças, por sua vez, acompanharam cada momento histórico vivenciado na educação profissional e incidiram na forma de organização do ensino ofertado e no nome da instituição, de modo que as denominações atribuídas a essas instituições estavam relacionadas aos níveis de ensino e às áreas econômicas que atendiam.

Desse modo, a Escola Agrícola de Urutaí, em 1964, transformou-se em Ginásio Agrícola de Urutaí. Essa denominação foi modificada, em 1979, quando a instituição passou a ser identificada como Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, nomenclatura que permaneceu até 2002. É importante observar que, ao longo de sua trajetória, a referida instituição de ensino esteve voltada, prioritariamente, para o ensino agrícola, vindo também a oferecer, a partir de 1995, cursos em outras áreas técnicas.

Na conjuntura da reforma do ensino profissional, ocorrida na década de 1990, no âmbito do processo de reestruturação produtiva, tiveram início as discussões sobre a criação de novos CEFETs. Há que se entender que a criação desse modelo de instituição foi iniciada na segunda metade da década de 1970, com vistas a atender ao modelo socioeconômico neoliberal, que demandava formações educacionais e profissionais distintas em atendimento as demandas dos setores produtivos. Assim sendo, a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí foi transformada em CEFET por força do Decreto Presidencial s/n, de 16 de agosto de 2002, passando a oferecer, também, ensino superior de tecnologia.

É fundamental compreender que os primeiros CEFETs criados no Brasil formalizaram a oferta de “[...] um outro tipo de ensino superior, os Cursos Superiores de Tecnologia”

(BRANDÃO, 2009, p. 3), desde o final dos anos de 1970. Essa nova configuração ocasionou a “[...] transformação de uma instituição voltada para a formação profissional de nível secundário (ou médio) em uma instituição que passa a incluir um determinado tipo de ensino superior” (BRANDÃO, 2009, p. 2), de maneira a ampliar sua abrangência formativa, não mais restrita ao ensino técnico de nível médio. Essa nova formatação constituiu um dos critérios para a transformação de Escolas Técnicas Federais em CEFETs.

Retomando o percurso trilhado para a implantação da UNED de Morrinhos, nota-se que este foi iniciado com indicações para um convênio firmado entre as três esferas da federação, quais sejam: União, estado e município. Essa parceria foi estabelecida entre Secretária de Estado de Educação de Goiás, Prefeitura Municipal de Morrinhos e Escola Agrotécnica Federal de Urutaí-GO, por intermédio da Secretaria de Ensino Médio Técnico.

As construções físicas, iniciadas em 1992, formam paralisadas por um período de três anos, sendo retomadas em 1995. Nesse contexto, entrou em vigor o Decreto nº 2.208, de 14 de abril de 1997, que impediu a integração entre ensino médio e educação profissional antes permitida. Nesse bojo, foi publicada a Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997, limitando a ampliação do ensino profissionalizante, ao inviabilizar a criação de novas Escolas Agrotécnicas e a oferta de ensino integrado. Conforme Rosa Filho (2005), a criação da UNED de Morrinhos pelo MEC foi permitida por meio da Portaria Ministerial nº 46, de 13 de janeiro de 1997, que autorizou a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí-GO a promover o seu funcionamento.

A UNED de Morrinhos, no princípio, vinculou-se à Escola Agrotécnica Federal de Urutaí-GO e, por cinco anos, foi denominada de UNED da referida instituição, sendo conhecida na comunidade morrinhense como Escola Agrotécnica. A mudança de nomenclatura da instituição sede para CEFET de Urutaí foi atribuída à UNED de Morrinhos, e seguiu a orientação nacional de incluir em sua oferta de ensino cursos de nível superior de tecnologia, em conformidade com os critérios e padrões estabelecidos pela legislação vigente nesse período.

No convênio firmado entre a União e a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, em 1997, a União ficou responsável pelas construções das obras, equipamento das instalações, por “[...] fornecer professores e recursos financeiros para implantação e manutenção dos cursos técnicos [...]” (ROSA FILHO, 2005, p. 14) e, ainda, suas respectivas Unidades Educativas de Produção (UEP). O MEC deixou a cargo da Escola Agrotécnica de Urutaí a incumbência de providenciar a “[...] equipe diretiva da UNED de Morrinhos [...]” (ROSA FILHO, 2005, p. 14) e ter o compromisso de “[...] gerenciar as verbas que seriam destinadas a

Unidade” (NASCIMENTO, 2010, p.10). A prefeitura de Morrinhos, por sua vez, disponibilizou servidores de apoio administrativo e arcou, inicialmente, com as despesas de transporte e telefonia. O estado participou com a contratação, em regime de pró-labore, de “[...] professores para as atividades teóricas e práticas da escola” (ROSA FILHO, 2005, p. 14), funcionando em conformidade com o PROEP (Portaria nº 1.005, de 10 de setembro de 1997) e a Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998.

A UNED de Morrinhos iniciou suas atividades escolares no prédio da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos (FECLEM), instituição de ensino superior estadual criada em 1988, e, em 1999, transformada em Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade Universitária de Morrinhos (UnU- Morrinhos). As aulas ocorriam na FECLEM em virtude da UNED de Morrinhos não dispor de estrutura física para o desenvolvimento das aulas teóricas. Após reivindicações da primeira turma, em 1998, conforme esclareceu servidor que participou desse processo de implantação da instituição, houve a conclusão de parte das obras, o que permitiu a realização de aulas teóricas na própria unidade de ensino. No entanto, as aulas práticas continuaram a ser ministradas em espaços extraescolares, como propriedades rurais, empresas ligadas ao setor agropecuário, dentre outros.

A história da UNED de Morrinhos, a partir da sua aprovação em 1997, acompanha as mudanças organizacionais e de nomenclatura ocorridas no âmbito da educação profissional, empregadas pela instituição federal de ensino de Urutaí, a qual esteve vinculada de 1997 a 2008.

A título de conhecimento, os CEFETs, conforme dispõe o Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, em seu artigo 1º, são criados a partir da transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, constituindo autarquias federais, vinculadas ao MEC, sendo possuidoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Os CEFETs são, segundo esse decreto, “[...] instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino [...]” (BRASIL, 2004, art. 1º), atuando prioritariamente na área tecnológica.

Esse entendimento sobre a organização da educação tecnológica vigorou até 2008, visto que, ao final deste ano, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao MEC e formada pelos IFs, Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades e Colégio Dom Pedro II (incluído em 2012).

A instituição pesquisada, até o final de 2008, era UNED de Morrinhos, e estava vinculada ao CEFET de Urutaí-GO, do qual era dependente financeira e administrativamente. Com essa nova configuração, a instituição de ensino pesquisada tornou-se um dos câmpus do IF Goiano, formado a partir da integração de dois CEFETs: o de Urutaí e o de Rio Verde, e também da Escola Agrotécnica Federal de Ceres.

A Lei nº 11.892, 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os trinta e oito IFs, organizados por meio da transformação de instituições já existentes ou integração de mais de uma instituição, promoveu uma reorganização das instituições federais ofertantes do ensino técnico e tecnológico. Dezesesseis desses IFs foram compostos por estrutura organizacional de instituição transformada, como Escola Técnica Federal, Escola Agrotécnica Federal ou CEFET, e vinte e dois deles foram configurados a partir de estrutura integrada, caracterizada pela conjugação de CEFETs, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais. Há que se considerar que os IFs são instituições de ensino *multicampi*, sendo constituídos por mais de um câmpus, que funcionam como extensões.

Nesse ponto, é digno notar que o IF Goiano - câmpus Morrinhos apresenta um diferencial em relação aos demais câmpus que constituem o IF Goiano e também em nível nacional, pois, por aproximadamente três anos, ele não foi considerado nova instituição, tampouco instituição já existente. Isso porque, até o final de 2008, quando da criação dos IFs, ele não possuía autonomia administrativa e financeira, sendo, portanto, dependente do CEFET de Urutaí-GO. Já os Câmpus de Ceres, Rio Verde e Urutaí, que formam o IF Goiano, tinham essa independência, o que lhes possibilitava maior participação nas decisões tomadas em âmbito institucional. Essa indefinição quanto ao lugar que ocupava na conjuntura nacional dos IFs trouxe ao câmpus Morrinhos desvantagem no que se refere à definição de políticas de ampliação física e educacional, ao recebimento de cargos e funções gratificadas e, sobretudo, em relação aos recursos financeiros.

O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, conforme Nascimento (2012), foi desencadeado a partir da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, promulgada no primeiro governo do presidente Lula, com a criação de 64 novas unidades de IFs (primeira fase). Durante o segundo mandato do governo do presidente Lula, em 2007, foi lançada a segunda fase dessa expansão, que criou mais 150 novas unidades. Posteriormente, em 2008, foram criados a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os IFs. Em 2011, a referida política de expansão entrou em sua

terceira fase, já no governo da presidente Dilma Rousseff, sendo então criadas 120 unidades de instituições de educação profissional e tecnológica.

Em conformidade com Nascimento (2012), a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica deu-se pelo fato do Ministério do Trabalho compreender que a qualificação profissional é necessária e está estreitamente articulada às políticas de desenvolvimento nacional, regional e local, apontadas pelo secretário de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Eliezer Pacheco. A intensão do governo brasileiro, com a expansão dessa rede, é descentralizar a oferta da educação, por meio da interiorização de novas unidades de ensino.

Destaca-se que, o processo de ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica traz embutido o objetivo de preparar força de trabalho para sustentar o processo de expansão capitalista, com a disponibilização de um contingente de técnicos que atenda o mercado de trabalho e garanta a vida útil do capital, disponibilizando reserva de força de trabalho.

É importante explicar que os IFs são definidos pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, em seu art. 2º, como:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares, multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação dos conhecimentos técnicos, tecnológicos com as suas práticas pedagógica [...] (BRASIL, 2008, art. 2º).

As discussões sobre o processo de criação da instituição de ensino estudada, realizadas nesse item, permitem contextualizar a referida instituição de ensino no âmbito das transformações ocorridas na educação profissional e tecnológica, bem como orientam o entendimento acerca da sua constituição física, organizacional e educacional.

### **3.3 A instituição federal de ensino retratada a partir de observações: caracterização física, organizacional e educacional**

Para o desenvolvimento do estudo, foi escolhida uma instituição federal pública de ensino, vinculada ao MEC e sob a supervisão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: o IF Goiano - campus Morrinhos. O propósito de estudar a mencionada instituição deu-se pela necessidade de retratar, via observação, os diferentes ambientes que a compõem, tanto em sua totalidade como, de forma especial, nos espaços voltados

especificamente às atividades de ensino. Desse modo, o eixo norteador da pesquisa foi a relação entre educação e trabalho no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

A unidade educacional desenvolve atividades com alunos de nível médio, cursos profissionais por meio da oferta de cursos profissionais técnicos, nas modalidades previstas pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, artigo 4º, § 1º: integrada, oferecida aos concluintes do ensino fundamental, através de matrícula única por aluno, na mesma instituição de ensino; concomitante, oferecida aos ingressantes no ensino médio, com matrículas distintas para cada curso (ensino médio e educação profissional técnica), podendo ocorrer na mesma instituição ou em instituições distintas; e a modalidade subsequente, formada por concluintes do ensino médio, ensino tecnológico e superior.

De modo geral, a instituição é frequentada por alunos com idade de 14 a 18 anos, matriculados nos cursos de nível médio (ensino técnico profissional de nível médio concomitante e integrado), e também por alunos com faixa etária de 19 a 25 anos, matriculados nos cursos superiores de licenciatura, bacharelado e tecnologia. Há, ainda, alunos com idade acima de 18 anos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica de nível médio na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) e nos cursos técnicos subsequentes.

A instituição funciona nos turnos matutino, vespertino, noturno e integral. No turno matutino, são oferecidos cursos técnicos de nível médio concomitante ou subsequente, e curso superior de bacharelado em Zootecnia, sendo que são disponibilizados, em regime de tempo integral, os cursos técnicos integrados ao ensino médio em Agropecuária, Alimentos e Informática, e o curso superior de bacharelado em Agronomia. Nos períodos vespertino e noturno encontram-se disponíveis cursos técnicos concomitantes ou subsequentes. Além desses, no noturno ainda há oferta de PROEJA, cursos superiores de licenciatura em Pedagogia e em Química, e de tecnologia em Sistemas para Internet e em Alimentos. A instituição oferece, também, cursos de Educação a Distância (EaD), além de desenvolver o Programa Mulheres Mil<sup>27</sup> e cursos profissionalizantes de curta duração, oferecidos pelo Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Desse universo de cursos e turnos, elegeu-se para este estudo o curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino

---

<sup>27</sup> O programa é parte de um conjunto de políticas públicas de inclusão social adotado pelo governo brasileiro, a exemplo de outros países. Ele consiste na busca da promoção da equidade, igualdade de sexo, combate à violência contra a mulher e acesso à educação. Encontra-se estruturado nos eixos: educação, cidadania e desenvolvimento social. Para maior conhecimento sobre o programa, consultar o site: [mulheresmil.mec.gov.br](http://mulheresmil.mec.gov.br).



médio, oferecido no turno diurno, nos períodos matutino e vespertino (em regime de tempo integral).

Com relação à amplitude de cursos oferecidos pela instituição pesquisada, reveladora da sua complexidade de atuação educativa e docente, nota-se que sua configuração educacional está relacionada ao perfil formativo afeito à formação técnica e tecnológica em âmbito nacional. A instituição em voga atua em várias frentes de formação escolar, congregando cursos profissionais técnicos, ensino médio integrado, cursos profissionalizantes de curta duração (sobretudo os programas educacionais e sociais voltados para o ensino técnico profissionalizante, tais como o Programa Mulheres Mil, Pronatec, dentre outros), educação a distância e cursos superiores. Essa realidade põe o desafio de estar sempre a par das legislações e normatizações que regem cada um dos níveis e modalidades de ensino oferecidos.

A diversidade de modalidades de ensino remete à distinção de ensino, que pode ser entendida sob a perspectiva de Manacorda (2010), segundo a qual há uma divisão horizontal, constituída a partir de heterogeneidade no que concerne à forma de oferta, abordagem dos conteúdos teóricos e científicos ou práticos, bem como aos perfis formativos dos educandos, atendendo as peculiaridades de cada curso, que variam dentro do mesmo nível de ensino.

Em se tratando dos níveis de ensino, a divisão ocorre em sentido vertical e volta para graus diferenciados de ensino - básico, técnico e superior, que também apresentam variação quanto à forma de oferta, abordagem dos conteúdos e perfis formativos, condizentes com as especificidades dos cursos oferecidos. Nesse cenário, os docentes recebem a incumbência de desenvolver suas práticas em conformidade com as múltiplas perspectivas formativas presentes na instituição pesquisada. Isso decorre do fato de os IFs, conforme consta na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, serem instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares, com foco na oferta de educação profissional e tecnológica, realizada em diferentes níveis e modalidades de ensino.

A instituição de ensino pesquisada identifica-se com o ensino técnico e tecnológico, já que a maioria dos seus cursos tem como objetivo central a profissionalização. Verifica-se, pois, uma relação com os setores produtivos, afinada com os avanços científicos e tecnológicos, de maneira que as questões ligadas à formação humanística dos alunos ficam obscurecidas. Nessa conjuntura, a formação humanística é apresentada como uma opção política independente da legislação educacional que regulamenta a oferta de ensino técnico profissional de nível médio na modalidade integrada.

A LDB de 1996 destaca, no art. 1º, § 2º, que a educação deve estar relacionada “[...] ao mundo do trabalho e à prática social”, tendo como um dos princípios a “[...] vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996, art. 3º, inciso XI). Na educação básica, especificamente no ensino médio, a preparação para o trabalho e a cidadania do educando tem como finalidade, conforme posto no art. 35, desenvolver a capacidade de adaptar, de forma flexível, “II -[...] a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III- aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, art. 35, incisos II e III), bem como a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do processo produtivo, realizado por meio da relação entre teoria e prática.

Nesse ponto, a educação técnica profissional de nível médio segue o princípio de formação geral do educando, acrescido pela preparação para o exercício de profissões técnicas, incumbência também no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

Em termos de estruturação física e organizacional, o IF Goiano - câmpus Morrinhos apresenta diferenças com relação às demais escolas da cidade, por congregar atividades técnico-administrativas e didático-pedagógicas, e ter autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. As escolas municipais e estaduais de Morrinhos, por sua vez, desenvolvem apenas atividades didático-pedagógicas, voltadas ao ensino-aprendizagem, ficando as técnico-administrativas a cargo das Secretarias Municipal e Estadual de Educação.

Outro fator que difere a instituição federal de ensino das municipais e estaduais está no fato de que aquela desenvolve níveis distintos de ensino, tais como educação técnica profissional de nível médio nas modalidades integrada, concomitante e subsequente; ensino profissionalizante; ensino superior nas modalidades de bacharelado, licenciatura e tecnologia; ensino profissionalizado na modalidade de EaD; Programa Mulheres Mil; e Pronatec. Essa abrangência torna a gestão do ensino, na instituição federal, uma questão complexa, tanto em termos de legislação, quanto no que se refere à atuação docente.

Do seu modo, as instituições municipais dedicam-se à educação infantil e ao ensino fundamental de 1º ao 9º anos e, ainda, desenvolvem Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. Já as escolas estaduais oferecem apenas ensino médio e educação voltada para os que não tiveram acesso na idade regular, que se realiza por meio da Educação de Jovens e Adultos. É oportuno lembrar que, na rede estadual, a cidade de Morrinhos conta, ainda, com a UEG - UnU Morrinhos, que oferta cursos superiores, especialmente de licenciatura. Portanto,

com exceção do IF Goiano, as demais instituições de ensino públicas do município concentram suas atividades em um único nível de ensino, seja educação básica ou superior.

O IF Goiano - câmpus Morrinhos dispõe-se de um amplo espaço físico para a realização de suas atividades administrativas e didático-pedagógicas, pois a instituição de ensino é situada em fazenda doada pelo governo federal, com área de 191 hectares. Assim formada, possui um grande espaço para o desenvolvimento de atividades agropecuárias, tais como a criação de animais de pequeno, médio e grande porte; plantio de culturas anuais e perenes; entre outras.

Na fazenda, existem várias edificações destinadas ao desenvolvimento das atividades administrativas e didático-pedagógicas, estando essas distribuídas ao longo de sua área territorial. As mencionadas atividades apresentam interligação com os espaços voltados para o desenvolvimento e manejo das plantações (utilização de maquinários, implementos e insumos agrícolas, inseticidas e herbicidas), formação e manutenção de pastagens, processamento de produtos de origem animal e vegetal e, ainda, com os setores ligados à área de informática.

A área da fazenda está subdividida, para fins de estudo, em duas áreas: uma destinada às atividades administrativas e didático-pedagógicas, e outra para as atividades agropecuárias. No que se refere às atividades agropecuárias, existem espaços destinados às aulas práticas, denominados de Unidades Educativas de Produção (UEPs), com destaque para as edificações destinadas à criação de animais - instalações da bovinocultura, suinocultura e avicultura; ao processamento de produtos de origem animal (carnes, leites e seus derivados) e vegetal; às máquinas e implementos agrícolas; ao Laboratório de Alimentação Animal; à fruticultura, olericultura e horticultura; à área destinada ao sistema de irrigação, dentre outras instalações. Esses espaços correspondem aos locais em que a associação entre conhecimentos teóricos e práticos pode ser vivenciada pelos alunos, pois é onde eles têm contato com as áreas voltadas especificamente para a agricultura, pecuária, processamento de alimentos e informática.

A instituição escolar ainda dispõe de estrutura física para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem nas três grandes áreas do conhecimento, conforme tabela do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq<sup>28</sup>): Ciências Exatas e da Terra (cursos técnicos em Informática e superior de Tecnologia em Sistemas para Internet), Ciências Agrárias (cursos de técnicos em Agropecuária, bacharelado em Agronomia

---

<sup>28</sup> Tabela de Áreas de Conhecimento - CNPq disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>.

e em Zootecnia e curso de Tecnologia em Alimentos) e Ciências Humanas (cursos de licenciatura em Pedagogia e em Química), além do ensino médio (integrado).

A oferta de ensino em três grandes áreas de conhecimento em um mesmo espaço institucional evidencia a complexidade do ensino desenvolvido na instituição pesquisada. Isso demanda um quadro docente diversificado, que apresente formação acadêmica voltada para as áreas em questão; que lide com a hierarquização dos níveis de ensino (ensino de nível médio e superior), no sentido de priorizar e adequar os conhecimentos a serem ensinados em cada um deles; e que dê atenção à especificidade em termos de abordagem do conhecimento, nas distintas modalidades de educação.

Outro fator presenciado na instituição pesquisada e que suscita esclarecimento é a atuação de muitos docentes em áreas que não possuem relação direta com sua formação. Isso evidencia a necessidade de mais diálogo entre as áreas e níveis, a fim de evitar lacunas e fragmentações na condução do ensino oferecido. Esse fato tende a se manifestar, de forma mais expressiva, no ensino técnico integrado ao ensino médio, por lidar com conhecimentos tanto da área técnica quanto do ensino médio.

O acesso físico ao IF Goiano - câmpus Morrinhos pode se dar por duas vias. A principal delas é a entrada A, que dá acesso à pista dupla existente na frente da instituição, e está voltada para a BR 153 - Rodovia Transbrasiliana, onde está localizada uma das guaritas. A entrada B está disposta transversalmente na parte do fundo da instituição, e também tem acesso possibilitado por pista dupla, que atravessa a instituição interligando as duas entradas. O acesso à entrada B é feito por estrada vicinal pavimentada, lidada à GO 476, rodovia que interliga a cidade de Morrinhos à Buriti Alegre. As faces laterais da área que constitui a instituição escolar confrontam, em um dos lados, com propriedades particulares, e, do outro, com uma represa. Apresentando essa organização, as faces não fazem divisa com rodovias, nem estradas vicinais.

Do lado esquerdo da entrada principal, concentra-se o setor destinado às atividades administrativas. Cabe explicar que, até 2009, havia um grupo de quatorze residências, nominado de Vila dos Servidores. Desse total de residências, doze eram destinadas aos trabalhadores da educação, e duas designadas para alojamento de alunos residentes. Destaca-se que, dessas casas, seis possuíam maior área construída e oito menor.

A partir do processo de estabelecimento do IF, iniciado no final de 2008, o câmpus Morrinhos ampliou a oferta de ensino, seguindo a política nacional de expansão do ensino técnico, profissional e tecnológico. E, além da ampliação do número de cursos, a instituição passou a responder, gradativamente, pela administração, planejamento, finanças, dentre outras

atividades administrativas, que antes eram desempenhadas pelo CEFET de Urutaí, instituição da qual era dependente.

Essa nova configuração demandou a reestruturação física e organizacional da instituição pesquisada para incorporação das atividades que começaria a desempenhar. Também houve a expansão dos espaços físicos destinados ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem frente à criação de novos cursos e a ampliação dos já existentes. Diante desse quadro, as casas destinadas aos servidores foram, aos poucos, transformando-se em setores administrativos, designados como diretorias, onde passaram a ser desenvolvidas funções e atividades específicas.

Essa mudança foi percebida, de forma mais expressiva, a partir do final de 2012, quando as atividades administrativas foram concentradas nas casas já mencionadas distribuídas em cinco Diretorias. A primeira casa, uma das três com maior área construída, comporta a Diretoria de Administração, Planejamento (DAP) e Setor Financeiro, que têm como uma das funções o desenvolvimento de licitações, o que envolve atividades como compra de bens de consumo duráveis, contratação de serviços terceirizados (limpeza, segurança e motoristas), a contratação de empresas de construção, ordenamento orçamentário e a execução de pagamentos pela realização de obras, aquisição de bens e serviços diversos, cursos e diárias. Essa diretoria dispõe de um auditor interno que acompanha e fiscaliza os processos desenvolvidos na mesma, e ainda conta com profissionais de contabilidade e fiscal de contrato. Após essa diretoria, encontra-se uma das cinco casas destinadas aos servidores, ocupada pelo secretário de transportes.

A terceira casa abriga a Diretoria de Extensão, que é responsável pelo diálogo entre a instituição de ensino e a sociedade morrinhense, através da participação da instituição e dos alunos em eventos locais, regionais e nacionais, e organização de visitas técnicas. Essa diretoria coordena o cadastramento de projetos educacionais de professores e técnicos administrativos. O Programa Mulheres Mil e o Pronatec, desenvolvidos na instituição, estão ligados à Pró-Reitoria de Extensão, sediada em Goiânia. Essa diretoria congrega, também, a Coordenação de Estágio e Emprego, que organiza os estágios dos cursos técnicos e superiores, e é responsável pelo estabelecimento de convênios entre empresas e a instituição de ensino para a realização dos estágios supervisionados obrigatórios, constantes nas matrizes dos cursos, tendo o papel de zelar pelo acompanhamento da realização dos mesmos, bem como pelo seu lançamento em sistema específico.

A quarta casa, a primeira de menor área construída, localizada depois da Diretoria de Extensão, é destinada ao depósito das atividades do Pronatec. As outras três residências, de

menor área, encontram-se assim dispostas: duas estão destinadas para alojamento de alunos internos, que moram na instituição de ensino, e uma foi recentemente desocupada, e deverá ser destinada à residência estudantil.

No que diz respeito às residências estudantis, vale destacar que o IF Goiano - câmpus Morrinhos disponibilizou três casas que abrigam vinte e um alunos, com uma média de sete alunos por residência. Essas moradias são destinadas a estudantes oriundos de famílias de baixa renda, conforme critérios definidos no Cadastro Único (CadÚnico)<sup>29</sup> - que traz informações sobre as condições socioeconômicas dos cadastrados, e é disponibilizado pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) - e também com base na ficha individual socioeconômica, preenchida no ato da matrícula, que será explicada no próximo item. A seleção dos alunos residentes segue as orientações estabelecidas pelo MDS para o desenvolvimento de programas social do governo federal, e tem como objetivo atender, preferencialmente, alunos do ensino técnico de nível médio, em estado de vulnerabilidade social.

Com relação às residências destinadas aos profissionais que atuam na instituição, vale registrar que o IF Goiano - câmpus Morrinhos disponibiliza cinco casas para servidores técnico-administrativos, sendo duas casas destinadas a profissionais ligados à Coordenação de Assistência ao Educando, uma para técnico do setor de bovinocultura, uma para técnico do setor de avicultura, e uma ao profissional vinculado ao setor de transportes.

Em frente a essas diretorias e separadas por um canteiro central, margeado por duas pistas asfaltadas, está disposto outro bloco de casas, composto por quatro edificações de menor área construída e três de maior. Dessas quatro casas menores, duas foram recentemente desocupadas pelos servidores que se mudaram para a cidade de Morrinhos, e, em breve, devem abrigar outras atividades administrativas, para que os espaços que compõem o pavilhão pedagógico sejam reestruturados. As duas casas menores são residências de servidores técnico-administrativos que trabalham junto à Coordenação de Assistência ao Educando.

Na sequência, encontra-se a Diretoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação, que coordena a pesquisa, a inovação e pós-graduação desenvolvidas no âmbito dessa instituição. No ano de 2014, essa diretoria incumbiu-se de organizar e oferecer Mestrado Profissional em Olericultura, com aulas sediadas no câmpus em questão.

---

<sup>29</sup> Para maior conhecimento sobre o assunto, consultar o site: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/cadastrunico>.

Em seguida, está organizada a Diretoria de Infra-estrutura, encarregada de administrar e zelar pela manutenção da estrutura física da instituição. Por assim ser, responde pelos serviços de manutenção e reforma das instalações físicas, elétricas e hidráulicas, tanto das construções dos setores administrativos e pedagógicos, quanto das instalações dos setores agropecuários, agroindustrial e ligados à informática. Essa diretoria é assessorada por uma engenheira civil, responsável por acompanhar os processos de construção, reparos e reformas desenvolvidos.

No mesmo alinhamento, encontra-se instalada a Diretoria Geral, onde é desenvolvida a gestão da instituição. O presente espaço conta, também, com o trabalho de uma jornalista, que tem o papel de divulgar a instituição nos meios de comunicação.

Em frente à Vila de Servidores está localizada uma construção destinada à fruticultura, onde estão guardados materiais utilizados nas aulas práticas da área. Esse espaço conta, também, com banheiros e uma sala de aula.

A instituição dispõe de uma biblioteca ampla, recentemente inaugurada. Ela foi criada em substituição à biblioteca que existia até meados de 2014 e que possuía espaço limitado para a disposição dos acervos, sala de estudo coletiva e de grupo, e catalogação. A biblioteca atual é formada por uma sala de recepção, mini-auditório, banheiros para os estudantes e servidores, sala de acervos, sala coletiva de pesquisa e estudo conjugada à sala de acervos, seis salas de estudo em grupos, onze cabines de estudos individuais, cantina dos servidores e sala de catalogação.

Também há o Centro Integrado à Saúde, conhecido na instituição como centro médico, ligado ao Departamento de Assistência ao Educando. Nele atuam os seguintes profissionais: médico, enfermeira, psicóloga e assistente social. Esse ambiente é, em termos físicos, formado por recepção, sala de espera, consultório médico, consultório da psicóloga, consultório odontológico, sala da assistente social, sala de atendimento ambulatorial, banheiros e cantina dos servidores.

Na instituição, o médico e a enfermeira têm como funções atender os educandos e servidores que se sentirem mal durante o tempo que estiverem na escola, fornecendo os primeiros socorros, haja vista que a instituição escolar encontra-se localizada a aproximadamente 18 km da cidade de Morrinhos. Ademais, os referidos profissionais são responsáveis por desenvolver campanhas de prevenção de doenças e atenção à saúde. O serviço de assistência social oferecido nesse setor tem como meta atender os alunos que, devido às condições socioeconômicas precárias, necessitem de maior atenção para permanecerem na instituição. No tocante à atividade psicológica realizada, ela está voltada,

basicamente, para o assessoramento no processo de ensino-aprendizagem, acompanhamento dos alunos no sentido de auxiliar na descoberta do perfil vocacional e na superação das dificuldades psicológicas concernentes, sobretudo, à aprendizagem.

A instituição é formada, ainda, pelo setor de almoxarifado, que dispõe de depósito e é responsável pela distribuição dos bens de consumo, representados pelos gêneros alimentícios para o refeitório, para a cantina dos servidores e para as aulas práticas; e, ainda, pelos materiais de limpeza, de escritório (papéis, canetas, entre outros) e outros utilizados nas atividades pedagógicas e administrativas.

Há, também, o pavilhão administrativo-pedagógico, organizado da seguinte maneira: Diretoria de Ensino, que abrange o setor responsável pela gestão do ensino oferecido na instituição; sala do Núcleo de Apoio Pedagógico, departamento que atua no acompanhamento das atividades de ensino-aprendizagem e na supervisão, bem como na orientação educacional; sala dos docentes de Biologia; sala do Departamento de Recursos Humanos, responsável pela gestão de pessoas; sala da Central Telefônica, do Protocolo e da Reprografia<sup>30</sup>; sala da Central de Tecnologia de Informação; sala da Gerência de Tecnologia de Informação; sala dos professores de Matemática; sala dos professores de Alimentos; banheiros para os servidores; sala dos professores de Zootecnia; sala dos professores de Língua Portuguesa e Estrangeira (Inglês e Espanhol); sala da Secretária de Registros Acadêmicos; sala da Secretaria de Registros Escolares; sala das coordenações de alguns cursos técnicos e superiores; sala dos professores da área de Agropecuária; e cantina dos servidores.

No que diz respeito à constituição do espaço destinado às atividades de ensino-aprendizagem, pode-se dizer que no Bloco Pedagógico são desenvolvidas a maior parte das atividades de ensino na instituição, sobremaneira as aulas teóricas. O referido bloco é constituído por sete pavilhões, designados, neste estudo, pelas letras A, B, C, D, E, F e G, que estão interligados por corredores de acesso.

No pavilhão A estão presentes seis salas de aulas, um laboratório equipado com computadores para Educação a Distância, e uma sala de professores. O pavilhão B é constituído por dois laboratórios (o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores (LIFE) e Laboratórios de Química). Cumpre mencionar que entre esse pavilhão e o pavilhão C existem banheiros para os estudantes, em frente aos quais estão localizadas a sala dos professores da Pedagogia e sala dos professores ligados ao ensino médio (núcleo comum, docentes da área de História, Geografia, Sociologia e Filosofia). No fundo desse pavilhão,

---

<sup>30</sup> Reprografia, neste estudo, refere-se ao local onde é feita a reprodução de documentos (xerox, fotocópias) e eventual encadernação.



está disposto um bloco de banheiros para os estudantes. No pavilhão C está organizado o laboratório de Física, sala dos docentes de Física e sala de aula coletiva de multimeios. O pavilhão D conta com três salas de aula e uma sala da Coordenação de Assistência ao Educando. O pavilhão E é composto por quatro salas de aula. O pavilhão F é formado pelo centro de vivência, que congrega cantina terceirizada, pátio da cantina, sala da cooperativa, depósito de livros didáticos não mais utilizados, e banheiros para os alunos. No pavilhão G estão a sala dos técnicos agrícolas, banheiros para os estudantes e servidores, refeitório, cozinha do refeitório, sala das nutricionistas e banheiros para os servidores.

Ao lado do pavilhão administrativo-pedagógico, encontra-se a sala de desenho técnico, que divide espaço na casa destinada à Secretaria de Transportes (Setran) da instituição. Cabe explicar que essa secretaria é responsável pelo controle dos veículos que a instituição possui, pelo agendamento de veículos e motoristas (serviço terceirizado), bem como horário das viagens.

Em frente à casa oferecida à Setran e à sala de desenho técnico, há uma casa destinada aos servidores que executam serviços gerais na instituição. Essa casa também serve como depósito dos materiais utilizados por esses trabalhadores. Ao lado, existe o laboratório de solos e, na sequência, está em construção o pavilhão da Agronomia. Informa-se que entre o laboratório de solos e o prédio de Química está em construção o prédio destinado aos cursos superiores de Agronomia e Zootecnia.

A próxima instalação referente ao ensino é o pavilhão da Química, que foi ativado no início de 2015. Ele é formado por quatro salas de aula e quatro laboratórios, sendo eles físico-química, química inorgânica, química orgânica e química analítica. Há um técnico em laboratório responsável por acompanhar as atividades desenvolvidas nesses espaços. O referido pavilhão abriga, ainda, sala destinada às atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), duas salas utilizadas para a guarda dos produtos usados nos laboratórios, sala da coordenação do curso, oito salas direcionadas aos professores da área e banheiros. Cabe destacar que, durante o período diurno, as salas de aula desse pavilhão são utilizadas pelos alunos do curso de Agronomia.

A instituição dispõe, ainda, de uma quadra trivalente coberta, utilizada por todos os alunos da instituição, mas especialmente pelos alunos dos cursos integrados, que realizam aulas práticas de Educação Física e treinam para campeonatos interinstitucionais. No fundo dessa quadra, há um auditório com configuração multifuncional.

Dentre as instalações voltadas para o processamento de produtos de origem animal, está o prédio da agroindústria, contendo sala de equipamentos industriais, casa da caldeira,

matadouro e salas de aula. O processamento de alimentos de origem vegetal, laticínios e panificação é realizado em laboratório e salas de aula específicas.

A instituição possui galpão de implementos agrícolas com cobertura metálica. Ao lado desse galpão, há a sala de aula da mecanização agrícola e banheiros para os alunos. Próximo ao mesmo, encontra-se, também, o setor de patrimônio, que tem a função de registrar os bens materiais, como mobiliários, equipamentos (impressoras, computadores e outros), dentre outros recursos, além de controlar a movimentação desses bens nos muitos espaços institucionais.

O setor de produção animal é formado por instalações destinadas à produção de suínos, aves e bovinos, contando, para tanto, com estábulo, que possui sala de leite, sala de máquinas, cocheira e sala para ordenha. O setor agropecuário dispõe de laboratórios de controle biológico de pragas, de solos, de produção de alimentação animal (rações), e de áreas destinadas à produção agrícola e à pecuária. Ressalta-se que é por meio dessas áreas que os alunos entram em contato com o mundo agropecuário, através de aulas teóricas e práticas desenvolvidas em salas de aula das UEPs e aulas de campo.

O espaço destinado aos cursos de Informática é constituído por quatro edificações. Uma delas congrega as salas dos professores da área, coordenação do curso, sala de reuniões e banheiros para os servidores. Entre a casa destinada à sala de professores, coordenação do curso e a próxima instalação, que abriga laboratórios, salas de aula da informática e banheiros para os alunos, está em construção o prédio da Informática. Desse modo, as três edificações voltadas para as atividades de ensino, interiormente citadas, estão subdivididas em duas salas de aula, dois laboratórios em cada uma (sendo esses laboratórios designados, na instituição, como laboratórios de informática 1, 2, 3, 4, 5 e 6) e banheiros para os estudantes.

Com base no exposto sobre a constituição da instituição pesquisada, em termos físico, organizacional e educacional, sobretudo quanto aos espaços voltados para o desenvolvimento do ensino, considera-se que a instituição possuiu estrutura para o desenvolvimento do ensino profissional técnico e tecnológico, sua principal vertente educativa. A forma como os espaços destinados às aulas práticas estão dispostos reforçam essa tendência e sinalizam para o estabelecimento de relação entre teoria e prática, o que remete à relação entre educação e mundo do trabalho. Essa relação é evidenciada no fato da instituição subsidiar-se no ensino de técnicas de produção e manejo, tomando como referência os setores produtivos para os quais a formação desenvolvida na escola é destinada: setor de agropecuária, de produção alimentícia e de informática.

No mais, esclarece-se que a instituição é formada por uma equipe de multiprofissionais, o que significa dizer que ela dispõe, em seu quadro efetivo, de servidores que atuam em diversas áreas, a saber: docentes, pedagogas, assistentes de alunos, bibliotecários, nutricionistas, médico, psicóloga, enfermeira, odontóloga, administrador, assistentes administrativos, contabilista, engenheira civil, jornalista, auxiliar de laboratório, veterinário, zootecnista, agrônomo, assistentes administrativos, técnicos agrícolas, técnicos em informática, técnicos de laboratório, dentre outros. Conta, ainda, com servidores terceirizados que desempenham as funções de limpeza, segurança e motoristas. Além desses servidores, na instituição de ensino é percebida a presença de cinco servidores da Companhia Nacional de Abastecimento, que prestam serviços no campo de assistência administrativa e serviços gerais.

O entendimento sobre a configuração da instituição pesquisada, em âmbito geral e específico, foi possibilitado, também, pelo contato direto com a comunidade escolar, em que se destacam os ambientes da secretaria de registros escolares, biblioteca, salas de aula, salas de professores, entre outros. Há que se considerar que a participação dos informantes que exercem atividades nos espaços observados fez-se devido ao fato desses espaços sociais serem constituídos por pessoas, o que demandou a verificação da disponibilidade delas em colaborarem com a pesquisa, que ocorreu por meio do fornecimento de materiais e informações, consentimento para consultar documentos, e mais.

### **3.4 O campo de observação: definição dos caminhos percorridos no conhecimento da realidade relacionada à instituição de ensino**

A coleta dados para o desenvolvimento desta pesquisa foi possibilitada por meio de visitas ao IF Goiano - câmpus Morrinhos e observações na instituição, realizadas ao longo de dois meses. As observações ocorreram em três dias consecutivos de cada semana, de segunda-feira a quarta-feira ou de quarta-feira a sexta-feira, de forma intercalada entre as semanas, para que todos os dias fossem contemplados, e foram efetivadas nos turnos matutino ou vespertino, tendo duração aproximada de três horas diárias.

A forma de observação sequenciada e ininterrupta constituiu fator atenuante da descontinuidade das observações, para que se pudesse conhecer a estrutura da instituição em termos físicos e organizacionais, bem como o desenvolvimento de sua função educacional e, também, social. O propósito maior era compreender como se efetiva a relação entre educação e trabalho na configuração do ensino-aprendizagem ali desenvolvido. Para tal intento, buscou-

se ter acesso à forma como a comunidade escolar percebe e lida com essa questão, de modo geral e, especificamente, no curso estudado. Para o alcance desse fim, lançou-se mão de conversas informais com membros dessa comunidade, ligados, principalmente, às atividades de ensino e áreas correlatas, como documentação e arquivamento das atividades de ensino-aprendizagem, de coordenação do curso, dentre outras.

No desenvolvimento da coleta de dados, é oportuno considerar o entendimento relativo à observação e suas finalidades. O contato com o campo figurou base para o conhecimento do real, revelando o que acontece no interior da instituição e do curso pesquisados. No intuito de sistematizar as observações, foi elaborado um roteiro que teve como eixos os meios físico, institucional/organizacional e educacional, concernentes ao ensino-aprendizagem. No meio físico, as atenções voltaram-se para os espaços, tendo em vista a quantidade, qualidade e organização dos mesmos, com destaque para os destinados ao ensino. No meio institucional, buscou-se informações e dados sobre fluxo escolar de alunos no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, bem como acerca do perfil socioeconômico deles, no período de 2008 a 2014, e, ainda, a respeito do quadro de servidores, com ênfase nos docentes.

Em relação ao meio educacional, os objetivos foram perceber o modo como a instituição escolar e o curso são entendidos pelos professores; o que os materiais impressos presentes no meio escolar e os utilizados na atividade educativa trazem sobre a relação entre educação e trabalho; desvelar a organização do curso estudado, dentre outros. Assim, os dados obtidos trouxeram informações que sinalizam e fazem referência à relação entre educação e trabalho, bem como ao lugar e importância que a instituição dá a essa questão.

O contato com a realidade escolar, contexto em que o ensino acontece, não esteve relacionado somente ao reservatório de dados, mas também se fez fonte de novos elementos, indo além dos pontos elencados (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012) como básicos no roteiro de observação. Assim sendo, a investigação também não se restringiu à busca de respostas às questões semiestruturadas *a priori*, elaboradas a partir dos conhecimentos teóricos utilizados neste estudo e do envolvimento com o modo de condução do ensino desenvolvido na instituição, devido ao fato de ser membro integrante da instituição estudada.

Vale ressaltar que a condição de membro da instituição escolar pôs o desafio de redobrar as atenções no que diz respeito aos múltiplos fatores e situações que compõem a relação entre educação e trabalho, requerendo intenso exercício de policiamento para que essa condição tivesse pouca interferência na coleta e análise dos dados.

Para Tura (2003), a construção do real se dá a partir da observação, dos pressupostos teórico-metodológicos e recorte que o pesquisador faz em uma realidade multifacetada. As observações são “[...] um retrato vivo da realidade estudada” (VIANA, 2007, p. 33) e possibilitam “[...] a realização de estudos em maior profundidade [...]” (VIANA, 2007, p. 35). Por assim ser, a observação, neste estudo, tem o objetivo de extrair dados que identifiquem a realidade da instituição quanto à forma de organização e desenvolvimento da prática educativa, o que permite ter uma visão interior do que pode ser caracterizado como relação entre educação e trabalho, e como essa relação é expressa no ambiente pesquisado.

Os ensinamentos de Marx sobre o conhecimento da constituição do real, trazidos por Netto (s/d), permitem fazer associações com o contato com a instituição, que proporciona percepções que levam à compreensão de como ela está organizada para desempenhar sua função educativa e social, das relações sociais estabelecidas nesse contexto, bem como das contradições presentes nos espaços observados. Esses meios de conhecimento da realidade possibilitam ir além do aparente, do que está posto, levando a perceber a trama socioeconômica que atravessa a realidade observada.

No desenvolvimento da técnica de observar, foi considerado o ambiente natural, partindo de um roteiro semiestruturado de observação, em que o observador é participante, pois ele “[...] é parte da atividade objeto da pesquisa [...]” (VIANNA, 2007, p. 18). Esse tipo de observação, segundo Fraser e Gondim (2004, p. 141), “[...] parte da premissa de que a apreensão de um contexto social específico só pode ser concretizada se o observador puder imergir e se tornar um membro do grupo social investigado [...]”. Como sujeito da pesquisa, o observador apresenta os objetivos do estudo e conta com a colaboração dos informantes, que decidem sobre as informações coletadas e que podem ser apresentadas na pesquisa.

A observação participante permite olhar longe, considerar as múltiplas faces de uma situação, e interligá-las no conjunto de análise, de maneira a “[...] entrar em contato com os comportamentos reais dos atores” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 181). Metodologicamente, esse tipo de observação possibilita que os participantes se expressem a partir da vivência escolar, no desenvolvimento de sua atividade dentro da escola, e, no caso deste estudo, pelo entendimento que têm sobre a relação entre educação e trabalho no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

Destaca-se que a observação requer a utilização de um instrumento auxiliar, o diário de campo, para registro das informações coletadas na forma de dados brutos de maneira detalhada e cuidadosa (VIANNA, 2007). O referido instrumento é constituído por informações que indicam dados relevantes sobre a observação, descrição de espaços,

informações apresentadas pelos colaboradores acerca da constituição da instituição e da forma como se organiza e, ainda, traz apontamentos do observador sobre leituras e descobertas da realidade, o que inclui “[...] suas incertezas, indagações e perplexidade” (TURA, 2003, p. 189).

Nos locais escolares observados, tais como salas dos professores do curso, sala das coordenações de curso, houve a preocupação em buscar e captar expressões e comportamentos que pudessem fornecer pistas sobre a manifestação da relação entre educação e trabalho em âmbito institucional. Além disso, teve-se como propósito identificar de que modo essa questão é tratada no meio escolar.

Para o alcance desse propósito, foram realizadas visitas à secretaria de registros escolares e à biblioteca, o que proporcionou a obtenção de informações que elucidam questões ativas e desenvolvidas no curso estudado, tendo relação direta com o processo educativo. Em linhas gerais, concentrou-se no levantamento de dados acerca do fluxo escolar no curso pesquisado, no período de 2008 a 2014, envolvendo informações sobre a faixa etária do público estudantil; a condição socioeconômica dos alunos, expressa na renda familiar e na profissão dos pais; o conhecimento de suas cidades de origem; dentre outros aspectos.

A ida à biblioteca também se tornou indispensável, haja vista que é nesse ambiente que se encontra o acervo de livros disponíveis na instituição de ensino. As informações obtidas nesse local tiveram a finalidade de viabilizar o conhecimento dos materiais impressos utilizados nas aulas, a fim de perceber se possuem conteúdos que fazem alguma referência à relação entre educação e trabalho. No que diz respeito aos materiais voltados ao curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, é digno de nota que os livros didáticos do ensino médio, de uso comum nos cursos integrados, mas individual para os alunos, eram emprestados pela instituição no início do ano letivo, devendo ser devolvidos pelos estudantes no final do mesmo. Já na área técnica, o número de materiais específicos para o curso estudado era restrito, ficando limitados a empréstimos para consulta e pesquisa, que podiam ser realizadas na biblioteca ou em casa.

Verifica-se que na área técnica do curso os alunos não dispõem de materiais impressos a serem utilizados em sala de aula. Os dois professores entrevistados da área técnica do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio fizeram referência a não disponibilidade de materiais impressos para que os alunos utilizem durante as aulas, o que demanda deles a organização e elaboração de textos ou apostilas para que os discentes acompanhem os conteúdos ministrados.

Nesta pesquisa, a observação adquiriu caráter amplo e complexo, por envolver ações e pontos de vista sobre a temática, o que demandou entender que o ato de observar não se resume a olhar. Triviños (1987) define que:

Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas e animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades e significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro da realidade que é individual, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar se for possível, a essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc (TRIVIÑOS, 1987, p. 153).

A entrada na instituição pesquisada, o contato com múltiplos sujeitos, as informações colhidas pelo contato direto com sua dinâmica educacional, compuseram eixos que demarcaram o registro desse movimento no diário de campo, por serem aspectos relevantes para a pesquisa. Isso implica entender que, ao observador, não basta ver, mas, conforme assinala Vianna (2007, p. 12), tem que “[...] saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos”.

No tocante à análise das observações, Vianna (2007) destaca que os dados obtidos devem ser tratados e analisados imediatamente, para que as anotações não percam significado e também para que a memória do pesquisador tenha a motivação inicial, não vindo a comprometer a complexidade do que foi observado.

Em se tratando da seleção do local de observação e acesso aos dados, Jaccoud e Mayer (2012), respaldando-se em Angers (1992), pontuam que a observação deve girar em torno de cinco questões básicas, a saber: contextualizar onde as pessoas estão; apresentar quem são os participantes, informando seu nome fictício ou forma de identificação estabelecida pelo pesquisador, a função que eles exercem, quais características eles apresentam, entre outras informações; explicar o porquê dos participantes estarem onde estão, que implica na descrição das finalidades e objetivos, expressos nas “[...] razões formais ou oficiais de sua presença nesse local [...]” (JACCOUD; MAYER, 2012, p. 268), dentre outros motivos; descrever ações, tais como gestos, discursos, interpretações, entre outros; e, por fim, explicitar o que se repete e desde quando, o que implica a descrição de duração e frequência.

Vale destacar que os espaços institucionais utilizados para coleta de dados - secretária de registros escolares, biblioteca, salas de professores, dentre outros - são compostos por

pessoas que desempenham funções específicas, relativas às atividades requeridas em cada um desses espaços. Assim sendo, são vistos como colaboradores importantes no sentido de fornecerem informações, materiais e documentos que auxiliam na construção do entendimento sobre a relação entre educação e trabalho no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio. Por essa razão, ao longo da apresentação dos dados obtidos durante as observações, por vezes, são apresentadas falas de alguns desses sujeitos sociais, em virtude de terem trazido questões que explicitaram elementos fundamentais à compreensão do objeto estudado.

Assinala-se que, no desenvolvimento dessas observações, foi notado que o objetivo de perceber se haviam situações em que os docentes estabeleciam diálogos entre si acerca da forma de condução de suas práticas docentes, o que poderia ser indicativo do modo como lidam com a relação entre educação e trabalho no exercício do ensino, não foi alcançado. Isso porque eles se encontram divididos em áreas distintas de conhecimento e organizados em salas específicas, distribuídas de forma dispersa nos pavilhões para o desenvolvimento das aulas. Essa forma de organização física dos espaços das salas de professores compromete e até inviabiliza o contato com os colegas de sala, que acabam por ficar concentrados em suas respectivas subáreas de atuação. Essa condição é decorrente da realidade vivenciada pelos professores de estarem sujeitos às exigências de atuarem em diversos cursos e turnos e, ainda, pelo fato de sua presença na instituição de ensino estar, basicamente, relacionada ao ministrar as aulas, em disciplinas, horários, turmas e turnos diferentes.

Dessa maneira, o diálogo entre os professores que atuam no curso, na maioria das vezes, limita-se ao planejamento coletivo, realizado no princípio de cada semestre letivo; às reuniões marcadas pelo coordenador do curso; aos conselhos de classe, previstos para o final de cada bimestre; dentre outros momentos. O diálogo, pois, não é uma prática cotidiana, principalmente, devido à organização do trabalho docente, que requer dinamicidade quanto a cursos, turmas e turnos, frente à realidade apresentada em termos de organização do ensino na instituição e, ainda, decorrente da organização física das salas de professores.

Os fatores e condições supracitados constituem desafios a serem considerados na organização dos horários de aula dos docentes, levando-se em conta os cursos, os turnos e as turmas e, também, o número de docentes que trabalha nos cursos oferecidos na instituição de ensino, que é de aproximadamente oitenta. Diante dessa realidade, os horários de aulas dos docentes ficam concentrados, variando de dois a quatro dias específicos durante a semana, e sendo esses distribuídos, preferencialmente, em um ou dois turnos, variando conforme a carga horária das disciplinas ministradas.



O curso Técnico em Agropecuária integrado está organizado em tempo integral, composto por dois turnos, matutino e vespertino, cada um formado por quatro aulas com duração de cinquenta e cinco minutos e um intervalo de vinte minutos entre as duas primeiras e as duas últimas. Desse modo, os alunos frequentam oito aulas diárias, sendo que há entre os dois turnos um intervalo de duas horas para almoço e descanso. As aulas no turno matutino iniciam-se às sete horas e se encerram às onze horas, retornam às treze horas e terminam às dezessete horas. Devido a essa forma de estruturação do curso, é comum as disciplinas com maior carga horária estarem organizadas em dois ou três horários seguidos, o que é uma alternativa encontrada para articular os horários e as movimentações docentes nos vários cursos oferecidos pela instituição.

Ressalta-se que o curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio é composto por dez turnos de aulas, organizados de segunda a sexta-feira. Desse total, nove são voltados para aulas regulares das disciplinas do ano cursado, e um turno é reservado aos horários de apoio. Esses horários são possibilitados devido o conjunto de disciplinas concernentes a parte técnica possuir carga horária menor que o grupo de disciplinas do ensino médio. Assim sendo, os horários de apoio concentram-se no turno em que não há aulas regulares, podendo ser, ainda, realizados nos intervalos entre os dois turnos diários, das onze às doze horas e cinquenta e cinco minutos, conforme disponibilidade de professores e alunos.

Em conversa informal com a professora A<sup>31</sup>, sujeito da pesquisa, ela revelou a dificuldade que se tem para conversar com os colegas sobre questões relativas ao ensino, inclusive as aulas, pois o encontro entre eles ocorre em momentos que antecedem ou sucedem aos seus horários de aulas, e em reuniões marcadas pela coordenação do curso e diretoria de ensino.

Ela ainda comentou que, a partir do ano de 2014, a instituição de ensino passou a adotar o Plano de Trabalho Docente, que consiste na organização do trabalho do professor de maneira que as atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como atividades administrativas e participação em comissões internas e externas, sejam legalmente computadas, registradas e comprovadas em formulário próprio, junto à Diretoria de Ensino, seguindo-se os critérios de pontuação das atividades docentes estabelecido pelo IF Goiano, no qual cada uma dessas atividades é contabilizada na carga horária total docente. No âmbito das questões registradas no Plano de Trabalho Docente estão ações como ministrar aulas previstas

---

<sup>31</sup> A professora A é um sujeito dessa pesquisa, assim como os professores B e C, e tem seus relatos obtidos via entrevista, focalizados de modo mais pormenorizado no capítulo IV, no momento em que são analisadas as falas desses pesquisados à luz da relação entre educação e trabalho, de modo geral, e, em específico, no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

nos horários de aula de cada disciplina e turma; oferecer atendimento ao discente nos horários de apoio; orientar trabalhos de conclusão de curso e supervisionar estágios técnicos e acadêmicos obrigatórios; participar de comissões internas e externas; desenvolver atividades de pesquisa e extensão; desempenhar cargo ou função administrativa; dentre outras.

Nessa forma de organização do trabalho, é permitido que o docente esteja presente na instituição para participar de atividades voltadas preferencialmente para o desenvolvimento das questões ligadas ao ensino, como ministrar aulas, atender os alunos nos horários de apoio no turno reservado para esse fim, participar de reuniões marcadas pela coordenação do curso e pela Diretoria de Ensino, bem como de reuniões extraordinárias. No mais, flexibiliza-se o planejamento das aulas, elaboração de materiais, atividades e avaliações, que podem ser realizadas em ambiente extra institucional.

Há que se considerar que os horários de apoio aos alunos são voltados para trabalhar as dificuldades de aprendizagem e as dúvidas trazidas por eles. No meio institucional, esses horários são previstos e divulgados aos alunos, além de haver, por parte do Núcleo de Apoio aos Portadores de Necessidades Educacionais, palestras no sentido de esclarecer sobre a necessidade de utilização desse horário para esclarecimento de dúvidas acerca dos conteúdos trabalhados nas disciplinas, vindo a contribuir no sentido de não deixarem as dificuldades de aprendizagem aumentar ao longo do ano letivo e, assim, terem êxito no final do mesmo.

Essa iniciativa institucional se realiza mediante a identificação dos alunos que apresentam dificuldades durante as aulas, pelos professores ou pelo NAPNE, e, a partir de então, são disponibilizados momentos para que os docentes possam oferecer atendimento educacional individualizado, esclarecer dúvidas e revisar conteúdos em relação aos quais os alunos apresentam dificuldade. De maneira geral, esses atendimentos acontecem nas salas de professores, em horários previamente organizados pelos docentes e registrados no Plano de Trabalho Docente, arquivado na Diretoria de Ensino. No horário do professor, disponível no site da instituição, é possível visualizar as disciplinas, as aulas previstas e as turmas com as quais cada professor trabalha, como também a carga horária de aulas semanais de cada docente, organizada por curso, turma e turno.

O modo de organização do trabalho docente na instituição, no entendimento da professora A, apresenta pontos positivos, como a possibilidade do professor planejar e organizar as atividades voltadas ao ensino fora da instituição, o que favorece a melhor gestão do tempo destinado à atividade profissional e, ainda, poder conciliar atividades extraescolares (desenvolvidas em horários comerciais), uma vez que a instituição de ensino encontra-se localizada no meio rural, distante da cidade aproximadamente a 18 km. Por outro lado,

também estão presentes pontos negativos, como a dificuldade de reunir os professores, no espaço escolar, para tratar de assuntos educativos, conversar sobre os conteúdos e as turmas, trocar ideias, fazer substituição de aulas de docentes que não puderam comparecer, trocar horários de aulas, dentre outras questões.

No dia a dia da instituição, os diálogos que ocorrem entre os docentes que compõem o curso estudado, na maioria das vezes, partem de necessidades individuais de alguns deles de estabelecer relações entre os conhecimentos tratados na disciplina que ministra com outras. A professora A ainda comentou que, dependendo dos horários de aula dos colegas, é possível que eles não se encontrem e, até, nem se conheçam.

Nota-se que as questões levantadas tendem a desencadear falta de unidade na instituição escolar, haja vista que a realização dos trabalhos escolares, geralmente, acontece de modo individual e isolado. Nessa direção, vale demarcar que não foram observadas, por um prisma geral, atitudes solidárias no tocante a trocas de conhecimentos e experiências vivenciadas pelos docentes no contexto escolar investigado. Por assim ser, a dificuldade que atravessou a observação de campo foi de captar a percepção coletiva do grupo de docentes em suas salas, com vistas a perceber como eles se relacionam cotidianamente e como lidam com a relação entre educação e trabalho. Essa complicação também foi notada no processo de desenvolvimento das entrevistas.

A realidade concernente à forma de organização do ensino na instituição escolar estudada demonstra que as condições de integração entre os professores que atuam junto ao curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio são comprometidas pela organização dispersa dos espaços destinados às salas de professores e pela organização do trabalho docente, em razão da inexistência de espaços e tempos para eles discutirem e refletirem sobre o processo de integração entre ensino médio e técnico no qual estão inseridos.

Em conjunto, essas condições condizem com a forma atual de organização técnica e social do trabalho apresentada no primeiro capítulo, que, apesar de partir do conhecimento do processo de trabalho, o subdivide em etapas e níveis distintos e independentes, revelando o aspecto polivalente, dinâmico e flexível da profissão docente. Essa contradição pode ser percebida na forma de condução do ensino integrado no curso estudado, visto em termos teóricos como uma totalidade curricular (educação básica e educação profissional) e formativa, mas em termos práticos como instâncias desconexas.

### **3.5 Inserção na realidade educacional por meio do contato com os espaços ligados diretamente a atividade de ensino: interpretações sobre a relação entre educação e trabalho**

O contato direto com a comunidade escolar apresentou como exigência o conhecimento dos espaços físicos destinados às aulas, as salas de aula, para que se pudesse observar as implicações das condições do ambiente no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. A sala de aula corresponde ao lugar em que grande parte da prática educativa é efetivada. Neste estudo, não se voltou para a apreensão da prática educativa ali desenvolvida, mas para sua organização e condições físicas.

Em se tratando do conhecimento das condições físicas e organizacionais das salas de aula dos pavilhões que desenvolvem, prioritariamente, atividades didático-pedagógicas, pontua-se que esses ambientes são proporcionais à quantidade de alunos. As salas comportam, em média, 45 alunos, os quais são distribuídos em carteiras enfileiradas. Há, ainda, uma mesa para o professor à frente da sala e ao lado do quadro branco. As salas, em sua maioria, possuem janelas grandes, pintadas para que a claridade do sol não atinja seu interior. Em razão do calor, esses espaços contam com ar condicionado.

As salas de aula são organizadas de modo que as turmas do mesmo curso ficam próximas, o que tende a possibilitar maior contato entre elas e também, favorece a movimentação dos docentes. Todas as salas do pavilhão didático-pedagógico possuem projetores multimídia fixados no teto. Suas instalações apresentam boas condições físicas e higiênicas. Nos corredores próximos às salas de aula estão distribuídos armários para que os estudantes dos cursos técnicos guardem seus materiais escolares. As salas de aula localizadas nas UEPs assemelham-se às salas dos pavilhões concentrados na área destinada exclusivamente às atividades didático-pedagógicas, diferindo-se apenas por não possuírem ar condicionado e projetor multimídia.

A observação da rotina escolar, com relação ao ensino, suscitou o contato com as salas dos professores que atuam no curso, a fim de perceber como eles estão organizados nesse espaço e as interações que estabelecem entre si, por meio de diálogos, atitudes e gestos. Apesar das dificuldades quanto ao encontro dos professores no ambiente das salas de professores, foi possível perceber a presença de um número reduzido, tendo sido constatada a presença de, no máximo, três docentes por sala, e, por vezes, apenas um. Durante as observações foi encontrada, ainda, uma sala de professores fechada, o que ocorreu em razão

de ser destinada a uma área de conhecimento que dispõe de um quadro formado por apenas dois docentes, de forma que o restrito número dificultou o contato entre eles.

No tocante ao tempo de permanência dos docentes nas salas de professores, notou-se que eles, geralmente, ficam pouco tempo nesses espaços, em períodos que antecedem e/ou sucedem seus horários de aula. A presença e permanência de docentes nesse ambiente relacionou-se à composição do espaço, expressa na quantidade de docentes em cada sala e, ainda, na organização do ensino apresentada em item anterior. Nas visitas feitas às salas de professores, foi possível observar atitudes e gestos nas seguintes situações: em conversas informais que estabeleceram com os colegas; e utilização do tempo para planejamento das aulas, organização e elaboração de textos, atividades e materiais impressos a serem utilizados nas mesmas. Também foi observada a disponibilização de mesas individuais, organizadas de modo que os docentes visualizem os colegas. Todos possuem notebooks fornecidos pela instituição para planejamento e organização de suas aulas. Eles também têm acesso à sala de reprografia, onde produzem e reproduzem atividades e materiais impressos que são utilizados nas aulas, bem como imprimem as avaliações.

Vale ressaltar que os docentes que ministram aulas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio não se encontram reunidos em uma única sala, tendo em vista que a organização dessas salas é feita de acordo com suas áreas de formação e atuação. Por assim ser, o curso em questão dispõe de, no mínimo, sete salas de professores, sendo elas as seguintes: de Língua Portuguesa/Literatura e Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol); de Matemática; de Biologia; de Física; de Química; do ensino médio (que congrega professores de História, Geografia, Sociologia e Filosofia); e a sala dos professores da Agropecuária, que reúne os que trabalham nas subáreas animal e vegetal. Vale ressaltar que as salas que reúnem os professores da educação básica (núcleo comum) também estão subdivididas em conformidade com suas áreas de atuação e formação dos mesmos. O fato de terem formações específicas e diversificadas não os impedem de atuar nos cursos integrados, tampouco em cursos técnicos e superiores.

Das observações realizadas nas salas de professores, notou-se que eles utilizam seu tempo para elaborarem atividades. Os professores da área de agropecuária manifestaram a necessidade de, ainda, produzir materiais impressos sobre os conteúdos a serem ensinados, haja vista que não dispõem de materiais prontos, tais como livros ou apostilados, para que os alunos tenham em mãos os conteúdos trabalhados nas aulas e, nesse sentido, possam estudar para as avaliações. Já os professores da educação básica (ensino médio) contam com livros didáticos, que são organizados em volumes 1, 2 e 3 ou em volume único. Esses livros trazem

o conteúdo mínimo de cada componente curricular, com exceção das disciplinas de Educação Física e Artes, para as quais os professores têm que elaborar seus próprios materiais.

Os livros didáticos são fornecidos pelo MEC por meio do Programa Nacional do Livro Didático para o ensino médio. Esses livros são previamente escolhidos por uma equipe de profissionais ligados à Secretaria de Educação Básica do referido ministério, que encaminha os exemplares pré-selecionados para as instituições de ensino. A partir dessas indicações, inicia-se, em âmbito nacional, a etapa de escolha do material, pelos professores de cada área. Esse processo de escolha é realizado a cada três anos e, por igual período, os livros são adotados nesse nível de ensino.

Destaca-se que os conteúdos tratados nos livros didáticos trazem uma perspectiva oficial do ensino a ser ministrado nas escolas públicas brasileiras, havendo pouco espaço para a crítica. Esse material tem como uma das finalidades a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que se verifica em razão das atividades de final de capítulos apresentarem questões de vestibular e do próprio ENEM. Assim, fica demarcada a intencionalidade de, no ensino médio, preparar os alunos para o ingresso no ensino superior. Essa percepção revela parte da contradição presente no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio que, a princípio, tem como finalidade a integração entre educação básica e a educação profissional, sendo que, na prática educativa, essas abordagens não são relacionadas.

A obtenção de dados sobre os alunos das cinco turmas que concluíram o curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, no período de 2008 a 2014, foi propiciada pela Secretaria de Registros Escolares. Nesse espaço institucional, a coleta de dados teve como foco a consulta às fichas individuais dos alunos concluintes do curso em questão, sobretudo, as referentes aos questionários socioeconômicos, preenchidos pelos pais ou responsáveis, no ato da matrícula. Esses questionários são empregados pela instituição com a finalidade de obter informações sobre o alunado, especialmente no que concerne à sua condição socioeconômica, bem como para a obtenção de endereço e números dos telefones dos responsáveis pelos estudantes, para eventuais contatos. Também, a partir desse conhecimento, a instituição de ensino desenvolve programas de assistência estudantil, com o oferecimento de bolsas permanência, auxílios transporte, seleção de alunos para concorrerem a alojamentos nas residências estudantis disponíveis na instituição, e outros. Em relação aos alunos que vivem na instituição, cabe destacar que, atualmente, são atendidos vinte e um, os quais se encontram distribuídos em três residências.

A coleta de dados nessa secretaria pautou-se nos seguintes aspectos: fluxo escolar (número de alunos matriculados e de concluintes) no curso estudado, cidade de origem, faixa etária e perfil socioeconômico percebido a partir da renda familiar expressa em salário(s) mínimo(s), e atividade profissional do pai e da mãe. Esses dados foram obtidos através de conversa com as servidoras dessa secretaria e consulta autorizada às pastas de registros escolares dos estudantes concluintes.

Em relação ao fluxo escolar, é importante destacar que o PPC (2008) do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, elaborado pelo CEFET de Urutaí, instituição mantenedora da instituição de ensino pesquisada, previu, inicialmente, 80 vagas (duas turmas com 40 alunos cada) para o curso em questão. Em conformidade com o mencionado projeto, esse curso seria oferecido em regime integral, matutino e vespertino, por meio de matrícula única e anual. Pontua-se que a instituição pesquisada, em 2008, era UNED do CEFET de Urutaí-GO, instituição proponente do PPC, e optou por oferecer apenas uma turma, em decorrência da baixa demanda para a criação de duas turmas.

Os dados de pesquisa evidenciam que, de 2008 até 2014, o número de matriculados, de modo geral, esteve abaixo das 40 vagas previstas (29, 37, 30 e 34 alunos matriculados, respectivamente, nas quatro turmas analisadas). Ressalta-se que em apenas um dos anos pesquisado esse número superou o previsto, com 44 alunos matriculados, o que pode ser explicado pela matrícula de alunos reprovados em anos anteriores. No que diz respeito à relação entre o número de matrículas e de concluintes do curso, verifica-se uma disparidade posto que, do total de matriculados, apenas 38,5%<sup>32</sup> concluíram o curso, e os 61,5% restantes desistiram ou foram reprovados. Somente a primeira turma obteve índice de conclusão de aproximadamente 65,5%, sendo que as demais turmas ficaram com índices de conclusão inferiores a 50% (37,8%; 43,3%; 27%; 4% e 26,4%, sequencialmente).

O fluxo de alunos no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, no período de 2008 a 2014, é sintetizado no quadro abaixo:

---

<sup>32</sup> Os percentuais apresentados ao longo das análises dos dados foram calculados através de regra de três simples.

Tabela 1 - Fluxo de estudantes em cinco turmas do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio

Turmas	Nº de ingressantes	Nº de concluintes	Percentual de conclusão
Primeira	29	19	65,5%
Segunda	37	14	37,8%
Terceira	30	13	43,3%
Quarta	44	12	27,2%
Quinta	34	09	26,5%
Totais	174	67	38,5%

Fonte: Rosa (2015).

Diante desses dados, há que se considerar a necessidade de um estudo institucional que busque compreender a dinâmica que envolve os baixos índices de conclusão do curso, assim como o perfil do público estudantil ingressante, na perspectiva de desenvolver políticas que incentivem a permanência dos alunos na instituição.

Os dados deste estudo indicam que as condições socioeconômicas dos alunos e seus familiares têm contribuído de forma expressiva com esses baixos índices de conclusão, levando um número considerável de alunos a desistirem. Nesse sentido, torna-se fundamental entender quais fatores têm contribuído para a obtenção desses baixos índices e, a partir desse levantamento, buscar alternativas para elevar o número de concluintes por meio de medidas que considerem o desenvolvimento educacional dos alunos, e também a melhor utilização, pela instituição estudada, dos recursos federais destinados aos programas de assistência estudantil.

A disparidade entre contingente de ingressantes e concluintes no curso Técnico em Agropecuária integrado, por um lado, pode estar relacionada a questões de ordem socioeconômica, como, por exemplo, o fato de os pais e responsáveis não conseguirem arcar com os gastos para manter os filhos no curso, uma vez que têm despesas com transporte escolar, materiais impressos (xerox, apostilas, dentre outros) e alimentação. Torna-se oportuno assinalar que essas questões são expressivas tendo em vista que os alunos ficam o dia todo na instituição de ensino e, assim, não podem trabalhar para custear seus estudos. Além disso, uma funcionária da Secretaria de Registros Escolares acrescentou que muitos deles desistem do curso por não terem transporte escolar custeado total ou parcialmente pelas prefeituras de suas cidades de origem, seja de Morrinhos ou de cidades circunvizinhas, tais como Caldas Novas, Pontalina e Goiatuba.



A melhoria desses indicadores implica em ampliação das políticas de assistência estudantil realizadas na instituição de ensino pesquisada, tais como auxílio permanência, auxílio transporte, alojamentos estudantis, dentre outros, o que pode contribuir para diminuir as desistências por motivos ligados às dificuldades de ordem socioeconômica. Ressalta-se que, no ano de 2015, a instituição de ensino estudada passou a utilizar recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDE) por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PENAE)<sup>33</sup>, que repassa à instituição o valor de R\$ 1,00, por dia letivo, para cada aluno do ensino integrado, objeto deste estudo, o que possibilita a diminuição de gastos dos familiares dos alunos com o almoço.

A realidade concernente ao baixo índice de concluintes no ensino de nível médio pode estar relacionada ao fato de os alunos não atribuírem sentido a essa etapa escolar, o que, segundo Azevedo e Reis (2013), também se relaciona com a evasão e repetência. Sobre a não atribuição de sentido ao ensino, a professora A sinalizou que os alunos consideram as unidades curriculares técnicas como mais uma disciplina do curso, ignorando as possibilidades profissionais criadas pelo mesmo. Acredita-se que a não atribuição de sentido a esse nível de ensino pode estar relacionada à duplicidade de finalidade, expressa em preparação para ensino superior e preparação profissional. Nesse sentido, faz-se inexistente a relação entre as formações geral e profissional, apesar de o curso integrado ser pensado como a unidade entre essas duas formações. Outra questão que também pode favorecer o desinteresse do alunado pelo curso é a inexistência de relação entre o que é ensinado pela instituição escolar e a vida social, ou seja, a falta de sintonia entre o ensino escolar e a sociedade.

Destaca-se que a evasão no curso estudado segue a dinâmica estabelecida pela lógica de mercado, sofrendo processo de precarização, o que revela contradição no que diz respeito à preparação e qualificação da força de trabalho. Nesse sentido, conforme Enguita (1989), a sobreeducação aparece como parte do processo de produção capitalista, que não objetiva a qualidade e êxito do ensino oferecido. De acordo com esse entendimento, a evasão pode ser compreendida como meio de formar uma crescente reserva de força de trabalho desqualificada, sujeita à competição e classificação presentes nesse setor. Esse quadro ainda é responsável pela ocultação das reais intensões do capital, que é submeter esse contingente de evadidos à condição de subempregados ou empregados precarizados, na perspectiva de explorá-los com a finalidade de intensificar a acumulação de capital.

---

<sup>33</sup> Para maior conhecimento, consulte o site <http://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-apresentacao>.

É possível inferir que esses baixos índices de conclusão encontrados também podem estar associados à evasão e repetência. Esse fator pode ser aplicado ao curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, porque os alunos desconhecem a complexidade formativa do curso, manifesta na conjunção do ensino médio com o ensino técnico profissional.

Devido a sua localização, a instituição recebe alunos oriundos da zona urbana de Morrinhos, como também alunos procedentes de cidades circunvizinhas. Considerando os alunos pesquisados no período de 2008 a 2014, constatou-se que 40,3% são oriundos de Morrinhos, 20,9% de Caldas Novas, 11,9% de Pontalina, 8,9% de Goiatuba, 8,9% de Joviânia, 4,5% de Edealina, 1,5% Vicentinópolis, 1,5% de Goiânia e 1,5% do estado da Bahia.

Vale ressaltar que os alunos de Caldas Novas, Pontalina e Goiatuba utilizam, diariamente, o transporte escolar para irem e virem à instituição de ensino. Em relação aos alunos oriundos das demais localidades, é fundamental esclarecer que, devido à inexistência de transporte escolar diário nas suas cidades de origem, em função da distância dessas cidades, e também do pouco contingente de alunos, o que não justifica a oferta de transporte escolar, esses estudantes acabaram fixando residência na cidade de Morrinhos. Nesse caso, utilizam o transporte escolar para se deslocarem da cidade de Morrinhos até a instituição de ensino, que fica localizada na zona rural do município. Para os alunos que se mudam de cidade para estudar, mesmo que vivam com parentes ou amigos, os gastos com a educação tornam-se ampliados. Em alguns casos, a família toda se muda com o estudante.

No que diz respeito aos alunos que viajam diariamente para a instituição escolar pesquisada, é necessário demarcar os problemas que estão ligados ao custeio do transporte, haja vista que os estudantes que não possuem condições financeiras para isso acabam deixando o curso, conforme é evidenciado no relato da funcionária da Secretaria de Registros Escolares. Ela disse que, “no início do ano, algumas prefeituras disponibilizam transporte gratuito ou auxílio transporte, com bolsa parcial, de repente cortam esses benefícios e os alunos não tem condição de custearem, então abandonam o curso”. A presente situação, por certo, colabora com o aumento dos índices de desistência.

Vale assinalar que a permanência dos alunos provenientes de outras cidades no curso estudado esbarra na jornada diária de terem que acordar cedo para irem para a escola e, já à noite, retornarem para suas casas. Ao que indica, as viagens comprometem o rendimento escolar devido ao cansaço ocasionado aos estudantes, que passam grande parte do dia fora de casa.

A busca por estudo em outra cidade, sobretudo na instituição de ensino pesquisada, é uma questão que necessita ser entendida, haja vista que, do ponto de vista financeiro, onera a renda familiar. Além disso, altera de forma expressiva a rotina dos educandos, sujeitos a uma jornada de estudo integral, em um curso formado por um número grande de disciplinas a serem estudadas, nos ensinos médio e técnico.

Essa situação dos alunos do IF Goiano - câmpus Morrinhos difere da maioria dos estudantes que cursam apenas o ensino médio, em um único turno, e que possui menor número disciplinas para serem cursadas. Realça-se que o regime de funcionamento integral do curso estudado difere do tempo integral adotado por instituições públicas estaduais e municipais, visto que, nessas últimas, um período é destinado ao desenvolvimento do ensino (aulas), e o outro dedicado a atividades culturais e esportivas.

Pode-se inferir que os alunos e suas famílias buscam a instituição de ensino estudada por ela apresentar um diferencial no que se refere à proposta de educação. A mencionada diferenciação é expressa na oferta de curso integral, que congrega educação básica (ensino médio) e educação técnica profissional (ensino técnico profissional), o que pressupõe formação geral e técnica. Com isso, despontam-se como alternativas dois caminhos a serem trilhados pelos alunos a partir do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, a saber: ingresso no ensino superior (e ingresso no trabalho durante ou após conclusão do curso) e inserção no mundo do trabalho, realizada imediatamente após a conclusão do curso técnico integrado. Diante dessas perspectivas, as famílias dos alunos optam por matriculá-los no IF Goiano - câmpus Morrinhos, mesmo tendo que enfrentar as dificuldades com transporte escolar, rotinas diárias de aluno em trânsito, despesas com materiais de estudo, alimentação, e outras.

Vale mencionar que, em uma conversa informal com um docente ligado a área de línguas sobre a relação entre educação e trabalho no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, ele afirmou que os alunos procuram a instituição para cursarem o ensino médio. O docente disse que eles buscam a instituição pelo fato de ela ter *status*, por ser uma instituição federal, e por ter professores titulados (mestres e doutores), o que não é comum na rede estadual de ensino. Frente a esse quadro, o professor entende que não se busca o ensino técnico, mas o ensino médio, pensando no ingresso no ensino superior.

De posse do anteriormente exposto, pode-se afirmar que o curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio traz traços da dualidade estrutural que lhe deu origem, ponderada por Kuenzer (1997, 2009), em que a perspectiva de continuidade dos

estudos, presente na educação básica, prepondera sobre a preparação para o mundo do trabalho (educação técnica profissional).

Os dados desta pesquisa também evidenciam um embate entre a pouca idade dos alunos que cursam o ensino integrado e a estrutura curricular densa do mesmo, que envolve componentes curriculares do ensino médio e do ensino técnico. Essa estruturação exige do aluno mais disciplina e responsabilidade com o estudo, e também representa uma dupla tarefa, expressa pelo ingresso no ensino superior e profissionalização. O estudante tem, por um lado, o desafio de conseguir pontuação satisfatória no ENEM, mecanismo de acesso ao ensino superior; e, por outro lado, a busca por conhecimentos profissionais que o coloquem em conexão com o mundo do trabalho.

Em relação à profissionalização desenvolvida no curso referenciado, é fundamental destacar que ela demanda contato com o mundo do trabalho, o que, por vezes, é dificultado devido aos alunos não possuírem a idade mínima exigida para realizarem o estágio supervisionado obrigatório, que é de dezesseis anos. Os fatores pontuados também desafiam a instituição de ensino estudada, no sentido de buscar formas de atender a população que ingressa no curso Técnico em Agropecuária integrado por meio do desenvolvimento de ações (aulas de apoio, palestras, dentre outras) e programas que revelem o perfil formativo do curso, tendo em vista a permanência dos alunos na instituição e a conclusão do curso.

A professora A considera que “[...] os alunos fazem o curso pelo desejo dos pais, e não porque realmente querem”, o que repercute na forma como eles percebem e consideram o curso. Ao que tudo indica, os pais desejam que os filhos estejam no referido curso por associarem o mesmo à perspectiva de trabalho, emprego no futuro. Nessa direção, torna-se importante considerar que os alunos nem sempre têm consciência das atividades no campo do trabalho em que desenvolve sua formação profissional. Todavia, mesmo sem terem isso em vista, eles fazem parte de uma malha na qual a educação liga-se ao trabalho.

O professor B, ao tratar de sua percepção sobre a inexistência de associação entre o curso e o mundo do trabalho por parte dos alunos, lança a questão de o estudo anteceder o trabalho, já que são alunos que estão cursando, também, o ensino médio. Infere-se, pois, que a simultaneidade expressa no ensino técnico e médio pode fazer com que os alunos não associem o ensino ministrado no curso à questão do trabalho, por estarem mais envolvidos com a sistemática do ensino médio. Ocorre que, considerando somente o ensino médio, um número significativo de estudantes, geralmente, não tem definido para qual profissão vai se formar, o que normalmente se decide quando do ingresso no ensino superior.

Os dados da pesquisa ainda revelam que a conclusão do curso ocorre dos 16 aos 20 anos, sendo que as idades culminantes são 17 e 18 anos. De acordo com o levantamento feito, 1,5% dos alunos concluíram com 16 anos, o que se deve ao fato do aluno ter completado 14 anos próximo da data de ingresso no curso; 46,2% concluíram com 17 anos; 42,8% com 18 anos, faixa que representa a regularidade no fluxo escolar; 7,5% concluíram o curso aos 19 anos; e 3% com 20, o que, analiticamente, pode ser entendido como ingresso tardio ou reprovação em algum ano escolar do curso.

Garcia (2013) aponta que o censo escolar de 2012 revelou que mais da metade dos jovens matriculados no ensino médio têm de 15 a 17 anos. A faixa etária que engloba o maior contingente de alunos está concentrada dos 14 anos aos 18 anos de idade. Comparando-a aos níveis nacionais, está abaixo da idade esperada para o ingresso, e acima em relação à conclusão.

No que concerne à faixa etária de ingresso e conclusão no curso, os dados coletados evidenciam que a inserção no mesmo ocorreu dos 14<sup>34</sup> aos 17 anos de idade, e a conclusão se deu dos 16 aos 20 anos. Constatou-se que 49,2% dos alunos iniciaram o curso com 14 anos, 40,3% aos 15 anos, 9% aos 16 anos e 1,5% aos 17 anos. Esses dados sinalizam que, apesar de haver ingresso de alunos com idade de 16 e 17 anos, o que pode ser explicado pela retenção em algum ano escolar do ensino fundamental, o curso segue a faixa de regularidade dos 14 anos para ingresso no ensino médio.

A tabela abaixo permite melhor visualização dos dados relativos à idade de ingresso e conclusão dos alunos, das cinco turmas do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, analisadas no período de 2008 a 2014.

Tabela 2 - Idade dos alunos ingressantes e concluintes no curso estudado

Ingresso no curso		Conclusão do curso	
Idade	Percentual	Idade	Percentual
14 anos	49,2%	16 anos	1,5%
15 anos	40,3%	17 anos	46,2%
16 anos	9%	18 anos	41,8%
17 anos	1,5%	19 anos	7,5%
		20 anos	3%

Fonte: Rosa (2015).

<sup>34</sup> A idade de 14 anos apareceu, nesse estudo, com maior ocorrência devido ao fato de se considerar apenas as idades que os alunos tinham no início do ano de seu ingresso no Curso estudado. Desse modo, é oportuno esclarecer que após essa data muitos completaram 15 anos.

A idade dos alunos do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio está de acordo com o que se espera para o ensino médio. Porém, em relação ao ensino técnico, conta com alunos novos, os quais, ainda na educação básica, no final do ensino fundamental, tiveram que optar por uma formação profissional, um curso profissionalizante integrado ao ensino médio. Convém destacar que a escolha por uma formação do tipo profissionalizante é feita, geralmente, a partir do ensino médio.

Na busca de entendimento a respeito do público que concluiu o curso técnico integrado ao ensino médio, o levantamento sobre a renda familiar e a profissão dos pais indica a condição socioeconômica dos alunos. Esse entendimento tem como referência as explicações de Enguita (1993) sobre o fato de o trabalho assalariado ser tomado como principal meio de acesso à produção da vida material, sendo o rendimento salarial mensal, adquirido pelos pais dos alunos no exercício de suas profissões, fator determinante das condições de vida dos estudantes.

A organização da renda familiar está organizada em cinco faixas de classificação para determinar as classes sociais<sup>35</sup>, estruturadas em: A (acima de vinte salários mínimos), B (dez a vinte salários mínimos), C (quatro a dez salários mínimos), D (dois a quatro salários mínimos) e E (até dois salários mínimos). Nesta pesquisa, foi observada quatro das cinco classes sociais especificadas pelo IBGE, a saber: B - dez a vinte salários mínimos, C - quatro a dez salários mínimos, D - dois a quatro salários mínimos, e E - até dois salários mínimos, considerando-se, ainda, as rendas não especificadas pelos pais.

Do montante de sessenta e sete alunos que concluíram o curso estudado, 4,5% possuíam renda familiar de dez a vinte salários mínimos (Classe B); 13,4% dispunham de renda variando de quatro a dez salários mínimos (Classe C); 37,3% tinham renda na faixa de dois a quatro salários mínimos (classe D); 41,8% possuíam renda familiar de até dois salários mínimos (Classe E); e em um percentual de 3% das fichas observadas não constava a especificação quanto à renda familiar.

De acordo com os dados levantados é possível, a partir da renda familiar dos alunos que concluíram o curso estudado, no período de 2008 a 2014, classificá-los em classes sociais, conforme está demonstrado na tabela a seguir.

---

<sup>35</sup> A análise da renda familiar, neste estudo, foi organizada segundo o critério do IBGE para a definição de classes sociais, tendo como parâmetros de classificação a renda salarial mensal, referenciada em salários mínimos.

Tabela 3 - Classes sociais dos alunos - Parâmetro Renda Familiar e critérios definidos pelo IBGE

Classe B (10 a 20 salários mínimos)	Classe C (4 a 10 salários mínimos)	Classe D (2 a 4 salários mínimos)	Classe E (Até 2 salários mínimos)	Não especificado
4,5%	13,4%	37,3%	41,8%	3%

Fonte: Rosa (2015).

A partir desses dados, pode-se depreender que a renda familiar da maior parte dos estudantes gira em torno de dois salários mínimos, o que possivelmente explica a busca por ensino público, apesar dos gastos extras com transporte escolar, materiais de estudo e alimentação.

As informações acerca da renda familiar expressa que a maioria dos alunos é oriunda de famílias com baixo poder aquisitivo, que recebem até dois salários mínimos, seguida dos por alunos oriundos de famílias com rendimento um pouco maior, variando de dois a quatro salários. As classes E e D, juntas, representam 79,1% do contingente de fichas discentes analisadas. Essa condição econômica foi, também, relatada pelo professor C<sup>36</sup>, ao pontuar que “[...] os alunos não são iguais [...]”, visto que há uns com poder aquisitivo maior e, a maioria, com poder aquisitivo muito baixo. Na instituição pesquisada, a identificação dessa disparidade socioeconômica orienta o desenvolvimento de ações de assistência direcionadas aos alunos com menor poder aquisitivo, que existem nas modalidades de bolsa permanência, auxílio transporte, dentre outras, no sentido de fornecer auxílio para que eles permaneçam na instituição e concluam o curso.

No que concerne à análise da profissão dos pais, cabe pontuar que ela foi organizada em três setores, tendo como referencial a classificação das atividades econômicas apresentada pelo IBGE. É oportuno demarcar que a mencionada classificação estabelece agricultura, pecuária e extrativismo como setor primário; processamento de matérias-primas e indústria como setor secundário; e prestação de serviços (comércio, alojamento, alimentação, telecomunicações, informática, dentre outros) como setor terciário.

Em suma, as atividades profissionais desempenhadas pelos pais e mães dos alunos estão apresentadas, de forma resumida, na tabela a seguir.

<sup>36</sup> O professor C é um dos sujeitos da pesquisa e seus relatos serão pontuados, com maior rigor, no capítulo IV destinado a abordagem do teor presente em sua entrevista.

Tabela 4 - Atividades profissionais dos pais e das mães por setores de atividade econômica - classificação estabelecida pelo IBGE

Atividades profissionais dos pais			
Setor Primário Atividades Agropecuárias	Setor Terciário Atividades no setor de serviços		Outros
20,9%	70,1%		9%
Atividades profissionais das mães			
Setor Primário Atividades Agropecuárias	Setor Terciário Atividades no setor de Serviços	Atividades não remuneradas (Do lar)	Outras
3%	61,2%	32,8%	3%

Fonte: Rosa (2015).

Da análise conjunta das cinco turmas estudadas, constatou-se que 20,9% dos pais trabalhavam com a agricultura e pecuária, no setor primário; 70,1% desenvolviam atividades no setor de serviços, nas mais diversificadas funções (no comércio, como motorista, serviços pessoais, atuando no serviço público, dentre outras); e 9% não pertenciam a nenhum desses setores, por estarem desempregados, terem falecido, ou não terem identificado a profissão que desempenham na sociedade. Esses dados demonstram que a maioria dos pais trabalha no ramo de prestação de serviços, setor terciário.

Com relação às atividades econômicas realizadas pelas mães, verificou-se que 3% lidam com o ramo de agropecuária; 61,2% atuam no setor de serviços; 32,8% desempenham a função de do lar (atividade não remunerada); e 3% delas não identificaram a atividade profissional que exercem e disseram ser estudantes. Tendo por base esses dados, pode-se afirmar que a maioria das mães atua no setor de serviços, seguido pelo desempenho de atividade não remunerada no lar. Diante o exposto, conclui-se que, no contexto estudado, a renda dos pais, que é obtida através do trabalho assalariado, compõe, em grande parte, o percentual da renda familiar.

Os dados relativos à renda familiar e profissão dos pais e mães possibilitaram compreender que os alunos são oriundos de famílias trabalhadoras, com renda salarial que varia entre um e cinco salários mínimos, e maior concentração de renda familiar entre um e três salários mínimos. Essa realidade pode demonstrar que a busca por uma educação pública de qualidade tem sido uma das prioridades dos alunos concluintes, o que, de certo modo, leva-os a buscarem a educação oferecida no IF Goiano - campus Morrinhos.

Como se observou, os alunos que concluíram o curso estudado tiveram seus estudos e despesas com alimentação, deslocamento e materiais escolares custeados por seus pais, já que



não dispunham de fonte de renda própria para manterem seus estudos. A condição de os alunos não serem trabalhadores pode estar associada a dois fatores: possuírem idade inferior a dezoito anos, o que representa um obstáculo para o ingresso no mundo do trabalho, ou por terem feito um curso em tempo diurno - integral, o que os impede de trabalhar durante o dia. Cabe destacar que o público que frequentou o curso estudado não se enquadra no perfil de aluno apresentado por Kuenzer (2009), de estudantes que vivem do trabalho.

Por fim, há que se considerar que a procura pelo curso integrado carrega a duplicidade de finalidade expressa na totalidade do curso: educação geral (ensino médio) e educação técnica profissional (ensino técnico), como forma de vislumbrar continuidade dos estudos e inserção no mundo do trabalho, por se tratar de alunos que, ainda, não são trabalhadores. Nesse sentido, a formação técnica profissional permite que esses estudantes ingressem no setor de serviços, e também no campo de atividade econômica ocupado pela maioria dos pais e mães e são desenvolvidas em âmbito social.

O conhecimento da realidade, possibilitado pelas observações e coleta de dados junto ao IF Goiano - câmpus Morrinhos, forneceu elementos que orientam a compreensão da constituição do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, por meio da organização do seu espaço físico e educacional. Além disso, essas ferramentas metodológicas permitiram conhecer os alunos que fizeram o curso, no período de 2008 a 2014, e mais.

As análises realizadas objetivaram contextualizar o momento em que se assenta o entendimento da relação entre educação e trabalho, por fornecer elementos fundamentais para o desenvolvimento de diálogo com os sujeitos da pesquisa, os professores que atuam no curso e que são os principais protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Assim, as questões tratadas neste capítulo serão retomadas nas entrevistas concedidas pelos docentes, de modo a ampliar a compreensão do objeto de estudo: a relação entre educação e trabalho no curso estudado.

## **CAPÍTULO IV**

### **COMPREENSÃO DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO À LUZ DE RELATOS DOS PROFESSORES PESQUISADOS**

Este capítulo dedica-se a apresentar e discutir a percepção que três professores, ligados ao curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, do IF Goiano - câmpus Morrinhos, têm sobre a relação entre educação e trabalho, considerando que a atuação docente junto ao curso em questão tem como uma de suas finalidades a formação profissional. Por assim ser, o empreendimento das entrevistas assenta-se na compreensão de que esses professores são protagonistas dessa relação.

Para o alcance do entendimento do modo como os professores entendem a prática que realizam no curso estudado, bem como os elementos imbricados no seu fazer cotidiano, foram utilizadas entrevistas, organizadas com questões semiestruturadas, referentes a aspectos ligados à condução do ensino integrado e à relação entre educação e trabalho, de modo a perceber como ela se manifesta especialmente no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, no período de 2008 a 2014.

Vale esclarecer que a escolha do curso objeto de investigação deste estudo está relacionada ao fato dele ter sido o primeiro com caráter integrado da instituição de ensino pesquisada, após a aprovação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que reestabeleceu a possibilidade de integração entre ensino médio e técnico profissional, retirada pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. A opção pelo curso também se liga ao fato da sua criação coincidir com o momento histórico de transição da UNED de Morrinhos, vinculada ao CEFET de Urutaí-GO, para IF Goiano - câmpus Morrinhos, configuração que demandou a ressignificação do ensino desenvolvido na instituição.

O público entrevistado foi composto por três docentes que atuam no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, que representaram um contingente de aproximadamente trinta professores, no período compreendido entre 2008 a 2014. Diante desse contingente populacional a escolha dos sujeitos da pesquisa foi realizada pautando-se em dois critérios. Um deles é o maior tempo de atuação no curso, no mínimo três anos, e o outro se relaciona à área de atuação no curso, ensino médio ou técnico.

De modo geral, as entrevistas evidenciaram a existência de relação entre educação e trabalho a partir de percepções diferenciadas, a depender da área de formação e atuação dos sujeitos pesquisados. Em termos teóricos, este capítulo envolve estudos voltados, sobretudo, para o ensino técnico integrado de nível médio e para a relação entre educação e trabalho, bem como questões afins, discutidas por autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, 2011), Frigotto (2010), Enguita (1989, 1993), Manacorda (2010), Azevedo e Reis (2013), Kuenzer (1997, 2009), Ramos (2008), Sousa Junior (2010, 2013), Lombardi (2011), Pinto (2010), dentre outros.

#### **4.1 O desenvolvimento de entrevistas com docentes: critérios para sua realização**

Em linhas gerais, o ensino integrado traz o desafio de congregar, em um único curso, a educação geral (ensino médio), que tem como finalidade a preparação para o ingresso no curso superior, com foco na continuidade de estudos, e a educação profissional (ensino técnico profissional), que tem como meta a inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido, os ensinos médio e técnico foram expressos de formas distintas pelos professores sujeitos desta pesquisa.

Esses professores trabalham com disciplinas do ensino médio, que é denominado como núcleo comum, e, também, pelos professores que ministram componentes curriculares do ensino técnico da área de agropecuária. Tratam-se de docentes que estão em contato, direto ou proximal, com a questão da formação profissional presente no curso, referente à relação entre educação e trabalho, e, ainda, são incumbidos de trabalhar com essa relação em sua atividade profissional.

No quesito tempo de atuação no curso, buscou-se o entendimento desses sujeitos sobre a questão do ensino integrado e da relação entre educação e trabalho, tomando como ponto de reflexão sua prática docente, o ensino que desenvolvem no curso. Assim sendo, o critério inicial de se entrevistar seis docentes, sendo três que ministram aulas a maior tempo no curso pesquisado e três que têm menor tempo atuação, não se efetivou devido ao fato de terem sido voluntários professores que iniciaram sua atuação no curso há cinco anos, em 2010, ano de ingresso da terceira turma do curso estudado na instituição.

No tocante à interlocução com professores que atuam na área da educação geral e técnica profissional, destaca-se que a intenção inicial de ouvir os docentes das duas áreas (ensino médio e ensino técnico), que formam a totalidade do ensino integrado, também não se concretizou conforme se havia proposto. Dessa forma, dois professores da educação técnica

profissional e um professor da educação geral dispuseram a participar da pesquisa. A abrangência do estudo sobre o curso Técnico em Agropecuária integrado, no que diz respeito à relação entre educação e trabalho, está relacionada ao fato de englobar a educação escolar entendida, neste estudo, por um prisma integral.

Ter como informantes professores implica em “[...] saber qual a sua formação, tempo de magistério, um pequeno percurso profissional e o que mais for necessário conforme os objetivos da pesquisa [...]” (SZYMANSKI, 2004, p. 25). A autora, apoiando-se em Sodelli (1999), acrescenta que é fundamental saber sobre a(s) disciplina(s) que lecionam, a idade e os fatores que levaram à escolha da profissão. Essas informações, em conjunto, podem explicar, em parte, os posicionamentos apresentados por esses sujeitos pesquisados.

Fraser e Gondim (2004, p. 148) esclarecem que a “[...] escolha dos entrevistados deve recair sobre aqueles que estão diretamente implicado [...]”, o que Poupart (2012) entende como sendo os atores que estão no centro da questão investigada, de maneira que ocupam uma melhor posição para falarem sobre o objeto pesquisado. No caso desta pesquisa, os professores do curso são as pessoas mais indicadas para falarem sobre como se processa o ensino, os desafios enfrentados nesse processo, e como percebem a relação entre educação e trabalho, haja vista que estão no centro do processo ensino-aprendizagem. Essa escolha assentou-se no critério de expressividade, que requer “[...] explorar e compreender os diferentes pontos de vista que se encontram demarcados em um contexto [...]” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 147).

A realização de entrevista, para Duarte (2004), pressupõe a definição dos objetivos da pesquisa, conhecimento aprofundado do contexto em que pretende realizar a investigação, associado ao expressivo conhecimento das produções existentes sobre o objeto de estudo, bem como domínio do roteiro. De forma semelhante à opção pelo procedimento de observação de campo, a entrevista também suscita a necessidade de explicitar, segundo pontua Duarte (2004),

- a) as razões pelas quais optou-se pelo uso daquele instrumento;
- b) os critérios utilizados para a seleção dos entrevistados;
- c) número de informantes;
- d) quadro descritivo dos informantes - sexo, idade, profissão, escolaridade, posição social no universo investigado etc;
- e) como se deram as situações de contato (como os entrevistados foram convidados a dar seu depoimento, em que circunstâncias as entrevistas foram realizadas, como transcorreram etc.);
- f) roteiro de entrevista (de preferência em anexo) e,
- g) procedimentos de análise (anexando, no final do texto ou relatório, cópia de uma das transcrições - desde que não haja a necessidade de preservar a identidade do informante) (DUARTE, 2004, p. 210).

O conhecimento do público entrevistado torna-se importante por revelar quem são os informantes, de que lugar eles falam, que conhecimentos apresentam sobre o tema relação entre educação e trabalho, o que permite estabelecer um diálogo com as produções acerca do tema e a realidade vivenciada no meio escolar. A entrevista seguiu algumas características apresentadas por Szymanski (2011, p. 20), como a busca de esclarecimento sobre a finalidade da pesquisa, e abertura de “[...] espaço para perguntas e dúvidas estabelecendo uma relação cordial”. Assim, no contato inicial, a compreensão dos objetivos do trabalho de pesquisa foi ponto fundamental para que os participantes pudessem ter condição de contribuir com o estudo.

Para esse empreendimento, foram adotadas entrevistas individuais semiestruturadas, que têm caráter flexível e permitem ao pesquisador, ao longo da aplicação, interagir com o entrevistado (FRASER; GONDIM, 2004), a fim de angariar mais informações e clarificar pontos de vista apresentados pelos informantes. Dessa maneira, a entrevista vai sendo construída à medida que acontece. A entrevista semiestruturada, para Tura (2003), difere da entrevista estruturada por possibilitar uma comunicação mais livre entre pesquisador e entrevistado, assim como o ajustamento de rota, em caso de situações inesperadas.

Para fins de análise, o roteiro de entrevista está organizado em três partes. Na primeira, contempla o quadro de identificação dos professores, com questões que versam sobre aspectos como idade, naturalidade, sexo, formação, titulação, tempo de atuação na educação e no curso, carga horária semanal (em horas/aula), área de atuação no curso, e disciplinas que ministra. Na segunda, estão reunidas questões alusivas à escolha da profissão, relação entre formação e atuação profissional, desafios que a instituição de ensino tem enfrentado no dia a dia, e percepção em relação ao público estudantil que busca o curso Técnico em Agropecuária integrado. Já a terceira parte da entrevista apresenta questões que buscam compreender a concepção de educação e de integração entre ensino técnico e médio, a forma como adquiriu conhecimentos sobre ensino integrado e suas legislações, a relação entre educação e trabalho no curso estudado, a utilização de materiais impressos que abordam a temática estudada e, ainda, o modo como percebem a manifestação da relação entre educação e trabalho entre os alunos, dentre outras.

O estabelecimento de contato com os professores para convidá-los a participarem como voluntários desta pesquisa foi realizado durante o período de observação na instituição de ensino pesquisada, sobretudo, nas visitas feitas às salas dos professores ligados ao curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio. O convite foi feito individualmente.

Ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa e realização das entrevistas, foram percebidas dificuldades expressas em questões como: ausência de tempo para concederem entrevista; carga horária extensa (em aulas); e problemas pessoais, comuns à condição humana e as muitas funções sociais exercidas pelas pessoas (mãe, pai, filho(a), esposo(a), trabalhadores, entre outras). Esses fatores impossibilitaram alguns professores de colaborarem com a pesquisa, o que inviabilizou o cumprimento da proposta inicialmente apresentada, de serem entrevistados seis professores. Diante disso, apenas foi possível obter entrevista de três docentes, que desenvolvem atividades no curso há mais de três anos, e dos quais dois estão ligados ao ensino técnico e um ao ensino médio.

As entrevistas foram realizadas em locais diferentes, conforme proposição dos entrevistados, a saber: sala de estudo em grupo, localizada na biblioteca; salas dos professores de física, vinculada ao laboratório de física; e sala dos professores da área de agropecuária. Os locais de entrevista tiveram como característica em comum serem mais reservados, e, por assim ser, contarem com pouca interferência de barulhos externos e de outras pessoas.

O registro da entrevista, neste estudo, efetivou-se mediante gravação em áudio, que foi posteriormente transcrito. A respeito da gravação, foram consideradas as ponderações de Tura (2003), segundo as quais esse procedimento deve ser consentido pelo interlocutor, uma vez que são capturados aspectos relevantes de seus relatos e da forma como os fatos são por ele apresentados, e também, das concepções que se manifestaram em resposta às proposições feitas pelo pesquisador, no decurso da entrevista. A importância da gravação no campo investigativo se dá por ela tornar possível o acesso à fala dos interlocutores, a qualquer momento, para revisão de pontos de vista e explicações apresentadas.

Além da gravação, contou-se, ainda, com anotações do pesquisador quanto à linguagem não verbal e não audível, elementos impossíveis de serem captados na gravação. Disso decorre a necessidade de as entrevistas serem registradas logo após seu término, para que o intervalo de tempo entre sua efetivação e transcrição seja curto, afim de que as informações importantes não sejam esquecidas pelo pesquisador.

Nas transcrições, foram considerados os relatos dos entrevistados, as pausas para organizarem as respostas, as dúvidas que apresentaram e as ênfases dadas a determinados aspectos. Em momento posterior, essas transcrições foram editadas para que as falas fossem mais bem estruturadas, o que se deu por meio da retirada de termos repetidos e supressão de expressões de ligação comuns na linguagem oral.

#### 4.2 Os sujeitos da pesquisa e suas conexões com o curso técnico integrado

No que compete ao conhecimento do público entrevistado, as orientações de Duarte (2004) acerca da caracterização dos informantes foram utilizadas, permitindo compreender de que lugar os pesquisados falam, e as concepções que trazem sobre as questões propostas. Ao longo da abordagem das entrevistas, os três professores que correspondem aos sujeitos pesquisados são designados pelas letras A, B e C, no sentido de mostrar a especificidade de seus relatos e assegurar-lhes o anonimato.

Os dois professores e uma professora participantes da pesquisa são provenientes, respectivamente, das regiões Sul e Sudeste do Brasil, e possuem idades que variam entre trinta e quatro e quarenta e um anos. Pelo fato de os IFs serem instituições de ensino componentes da Rede Federal de Educação Profissional, com unidades distribuídas em vários estados e cidades brasileiras, essas instituições apresentam quadro de funcionários oriundos de diversas localidades do país. A referida forma de organização tem, também, permitido maior transitoriedade e mobilidade dos profissionais que neles atuam, sendo essa dinâmica possibilitada por transferências e redistribuições entre as instituições que compõem a Rede Federal de Ensino Profissional. Diante desse fato, muitos dos professores que atuaram nas primeiras turmas do curso pesquisado não fazem parte do atual quadro de profissionais do IF Goiano - câmpus Morrinhos.

No quesito função que exercem na educação, os três informantes disseram que são professores da educação básica, técnica e tecnológica, designação estabelecida para os docentes que atuam nos IFs. Em resposta à pergunta sobre o curso de graduação que possuem, a professora A revelou que fez curso de Medicina Veterinária, em 2002, e na sequência, cursou mestrado e doutorado em Ciências Animais. O professor B relatou que sua formação acadêmica é licenciatura em Física, concluída em 2007, e, esclareceu que, sem interrupção, fez mestrado em Ensino de Física. O professor C, por sua vez, possui licenciatura em Ciências Agrárias, concluída em 2002, tendo cursado, posteriormente, mestrado e doutorado em Ciências Veterinárias. Além disso, o professor C fez curso de aperfeiçoamento na área pedagógica, em 2010.

É digno de nota que os professores A e B fizeram suas pós-graduações na mesma área da graduação, ao passo que o docente C as realizou em área afim. Em termos de formação voltada para a docência, ressalta-se que é comum os professores da área profissional técnica não a possuírem. Para esses, os saberes sobre a docência são adquiridos na prática cotidiana,

em cursos de complementação pedagógica e/ou encontros que discutem os aspectos pedagógicos do ensino.

O tempo de atuação na educação dos professores A e C é de oito anos, e do professor B de dez anos. Os três professores pesquisados têm cinco anos de atuação docentes na instituição pesquisada e, também, no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio. Assim, o tempo de atuação no curso é diferente do período de atuação na educação, de forma geral. O professor B comentou que, mesmo na graduação, já exercia a docência; o professor C informou que começou como professor substituto; e a professora A iniciou suas atividades na docência quando cursava o doutorado.

Os professores A e B tiveram contato com o curso integrado a partir do momento em que ingressaram no IF. O professor C, do seu modo, teve contato com esse formato de curso na sua adolescência, no ano de 1995, como aluno dessa modalidade de ensino. Esses dados demonstram que os docentes em questão certamente têm conhecimento sobre a forma de constituição e a dinâmica educacional do ensino integrado.

Em se tratando da carga horária semanal (em horas/aula), os pesquisados relataram que ministram de quatorze a quinze horas/aula. Frente a isso, eles avaliam que têm uma jornada docente extensa, haja vista que seu trabalho não se resume a ministrar aulas, mas a uma série de outras atividades, tais como planejamento, elaboração de atividades, avaliações, aulas de apoio ao estudante, envolvimento com atividades de pesquisa e extensão, além de poderem desenvolver atividades administrativas, exercendo função de coordenação, e outras. Esse conjunto de atividades realizadas pelos professores é computado à carga horária geral de cada um, de acordo com critérios de pontuação estabelecidos pela instituição de ensino.

Vale ressaltar que os docentes estudados estão inseridos no quadro de professores da educação básica, técnica e tecnológica, mas, para fins deste estudo, considera-se que o curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, apesar de estar organizado em matriz curricular única, dispõe de docentes que atuam na educação básica (ensino médio) e educação técnica profissional (ensino técnico profissional), indicação da forma como a instituição os percebe.

O entendimento da estruturação curricular do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio constante no PPC expressa as contradições internas no que diz respeito à integração entre os ensinos médio e técnico profissional e ao aspecto dual desse ensino que, ainda, é revelado na constituição segmentária das áreas e subáreas que compõem o curso. Esses aspectos, por sua vez, repercutem na forma de condução da prática educativa pelos docentes. Há que se pontuar, também, que o ensino médio e o ensino técnico



apresentam-se subdivididos em áreas de conhecimento. Assim sendo, o ensino médio tem três áreas de conhecimento: 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, formada pelas disciplinas de Língua Portuguesa/Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Educação Física, Artes e Informática; 2) Ciências Humanas e suas Tecnologias, que compreende as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia; e 3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que concentra as disciplinas de Biologia, Física, Química e Matemática.

De forma similar, o ensino técnico é constituído por duas áreas de conhecimento: 1) a área animal, constituída pelas disciplinas Zootecnia Geral; Produção Animal I- Avicultura/Criações Alternativas; Produção Animal II - Ovinocultura/Caprinocultura e Suinocultura; e Produção Animal III - Bovinocultura; e a área vegetal, formada pelas disciplinas Agricultura Geral, Olericultura, Mecanização Agrícola, Culturas Anuais, Forragicultura, Topografia, Culturas Perenes e Irrigação e Drenagem. Ressalta-se que as disciplinas de Desenho Técnico e Construções Rurais, Administração Agrícola e Princípios da Agroindústria são comuns às duas áreas.

Levando-se em conta a forma de estruturação dos ensinos e das áreas de conhecimento dentro do curso, a professora A pontuou que trabalha com o ensino técnico profissional, na área animal, com as disciplinas de Avicultura e Suinocultura. O professor B relatou que faz parte do ensino médio, e atua na área de ciências da natureza e suas tecnologias, ministrando a disciplina de Física. Já o professor C afirmou que realiza atividades no ensino técnico profissional, atuando nas áreas animal e vegetal, com as disciplinas de Olericultura e Produção Animal I.

Ressalta-se que esses professores falam de um contexto socioeconômico diferenciado da maioria das escolas, por estarem em uma instituição de ensino que possui ampla estrutura física; terem acesso e poderem acompanhar a administração desenvolvida na instituição; e, ainda, por contarem com uma equipe multiprofissional a serviço do desenvolvimento do ensino.

Porém, cabe destacar que essas condições diferenciais não asseguram o pleno desenvolvimento das funções educacionais e sociais na instituição pesquisada. Isso porque a instituição possui limitações físicas, tais como necessidade de mais laboratórios, laboratórios melhor equipados, e materiais para as aulas práticas. Tudo isso é crucial para o desenvolvimento do ensino técnico e, também, para a relação entre educação e trabalho, que se pauta na realização de práticas escolares similares às atividades profissionais a serem desempenhadas no mercado de trabalho.

Os professores também apontaram como desafio ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem questões de disciplina, interesse, responsabilidade, concentração dos alunos e as dificuldades educacionais apresentadas por eles. Os professores B e C comentaram que a instituição recebe alunos oriundos de outras instituições de ensino, que trazem dificuldades educacionais, sobretudo, com relação aos conteúdos do ensino fundamental. O professor B destacou que os alunos demonstram dificuldade com a matemática básica, ao passo que o professor C fez referência às dificuldades ligadas à leitura, escrita e interpretação. Ambos afirmaram que essas dificuldades representam desafios para a atividade docente, de modo que, em alguns casos, é necessário fazer retomada de conteúdos, buscando atenuar as diferenças relacionadas à defasagem dos mesmos.

Diante dessa realidade, alguns professores têm realizado atividades extras com as turmas que apresentam maior limitação, para a revisão de conteúdos básicos do ensino fundamental, sobretudo os indispensáveis ao desenvolvimento das disciplinas que ministram, quando se identifica que eles não foram vistos nos anos escolares anteriores, conforme comentou o professor B. Nesse trabalho de retomar conteúdos, o referido professor falou que, algumas vezes, percebeu a existência de alunos que não viram alguns desses conteúdos nos anos escolares que antecederam a etapa escolar atual. A constatação da lacuna, em termos de conteúdos básicos, acentua a necessidade de ensinar questões elementares, sobremaneira, no que diz respeito a conhecimentos matemáticos e ligados à leitura, escrita e interpretação, conforme pontuado, respectivamente, pelos professores B e C.

O ensino desses conteúdos fundamentais (matemática básica, leitura, escrita e interpretação) é necessário ao desenvolvimento de parte considerável das disciplinas escolares. Por assim ser, os professores procuraram ensinar, de forma sintetizada, esses conteúdos, para que consigam dar prosseguimento à disciplina que ministram, uma vez que o tempo disposto no calendário anual de aulas é cronometrado para a abordagem dos conteúdos básicos, estipulados em cada componente curricular. Nesse sentido, observa-se a inexistência de diálogo e colaboração entre os docentes das áreas que compõem o ensino integrado, expressa na busca individualizada de alternativas para atenuar o déficit de aprendizagem acumulado pelos alunos.

Ainda na tentativa de atenuar as dificuldades apresentadas pelos estudantes, a instituição de ensino disponibiliza horários de apoio a eles. Esses momentos são específicos para o atendimento, por parte dos professores, dos alunos que apresentam dificuldades relacionadas a conteúdos básicos, ou para aqueles que não tiveram o ensinamento destes conteúdos por parte das instituições de ensino de onde são procedentes. Assim sendo, o

processo de revisão e atualização dos conhecimentos elementares na instituição é caracterizado por ações extraclasse, que são empreendidas de forma individualizada e paralela ao ano escolar cursado, com o objetivo de não impactar o andamento das aulas, tampouco o desenvolvimento do conteúdo mínimo previsto para o ano letivo.

Em termos de remuneração, há que se considerar que a renda mensal individual dos sujeitos desta pesquisa, que trabalham em regime de dedicação exclusiva, conforme tabela de remuneração dos servidores públicos federais, varia de nove a dez salários mínimos<sup>37</sup>, sendo superior ao recebido pela maioria dos professores da educação básica, que fica em torno de dois salários e meio, tomando como referência o piso salarial dos docentes desse nível de ensino. A remuneração dos professores pesquisados, portanto, assemelha-se a que é recebida pelos professores de ensino superior.

Os professores pesquisados apresentaram nível elevado de titulação, sendo mestres e doutores, o que é pouco comum na rede pública de educação básica. Essa condição é reveladora dos conhecimentos que eles trazem e das concepções de sociedade, educação, trabalho e homem que incorporam em sua atuação. Entende-se que os professores são seres sociais e históricos, que vivem dentro de uma sociedade atravessada por múltiplos fatores (social, político, econômico, entre outros) e, ao passo que atuam nesse meio social, estabelecem relação com os conhecimentos historicamente produzidos, o que contribui para a produção de novos saberes.

Assim sendo, no atual estado da crise estrutural do capital, retratada por Mészáros (2011) do ponto de vista dialético, os professores podem desempenhar o papel de agentes que impulsionam a transformação social, por meio de sua atuação profissional junto aos alunos do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, ao tratarem, de forma crítica, das questões contraditórias que envolvem a vida em sociedade e o trabalho. Contudo, eles também podem contribuir com o processo de conservação da sociedade capitalista, pautada no modelo socioeconômico neoliberal, ao desconsiderarem as contradições existentes nessa sociedade e os interesses do capital, sobretudo, se fundamentados na compreensão de que a educação desenvolvida na instituição em que trabalham deve estar, estritamente, relacionada ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, o entendimento acerca dos elementos envolvidos na atuação docente constituem meios para se conhecer a prática educativa realizada junto ao curso estudado,

---

<sup>37</sup> Para maior conhecimento ver Tabela de Servidores Públicos Federais Cíveis e dos Ex-territórios, n. 64. Disponível em: [http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/servidor/publicacoes/tabela\\_de\\_remuneracao/tab\\_rem\\_14/tab\\_64\\_2014\\_4.pdf](http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/servidor/publicacoes/tabela_de_remuneracao/tab_rem_14/tab_64_2014_4.pdf)

assim como os desafios enfrentados no dia a dia. Esses conhecimentos permitem entender a estrutura e dinâmica presentes na concretização do ensino integrado no meio institucional estudado, de modo a contextualizar o cenário educacional em que ocorre a relação entre educação e trabalho.

### **4.3 Formação e atuação docente: apontamentos sobre os conhecimentos envolvidos no desenvolvimento da prática educativa integrada e seus desafios**

O entendimento da relação entre educação e trabalho remete à reflexão sobre a formação e atuação dos professores entrevistados, uma vez que eles são os principais responsáveis pelo desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a escolha da profissão, pelos pesquisados, traz elementos que põem em relevo as possíveis relações que têm com a atuação docente desempenhada na instituição de ensino a qual estão vinculados.

Nesse sentido, foram enfocadas sete questões que remetem à definição do que é ser docente; ao entendimento acerca do trabalho desenvolvido no curso integrado; e aos desafios enfrentados, diariamente, pela escola, bem como os referentes ao curso estudado. Essas questões têm a intencionalidade de evidenciar os conhecimentos trazidos pelos professores sobre a realidade na qual atuam, o perfil dos alunos que recebem, os desafios enfrentados na prática docente e como os enfrentam. Além disso, a partir das referidas questões, busca-se conhecer as concepções de educação, trabalho, homem e sociedade expressas pelos entrevistados.

Em relação à escolha da profissão, a professora A evidenciou que a opção por Medicina Veterinária tem a ver com seu contato com os animais, devido ao fato de ser originária de uma família que desenvolvia atividade rural, o que a estimulou a buscar uma formação acadêmica que a levasse a exercer uma profissão nessa área. Disso, pode-se entender que sua escolha profissional foi uma questão de afinidade com a área animal, proporcionada pelo contexto social em que viveu. E, a docência, ao que se pode inferir, está relacionada à possibilidade de utilização e aplicação dos conhecimentos adquiridos durante sua formação.

No relato sobre a escolha da profissão docente, o professor B fez algumas reflexões acerca de como ocorreu esse processo. Segundo ele,

A escolha da profissão começou depois do final da educação básica [...] depois que terminei o Ensino Médio é que fui pensar em escolher a profissão. E, estudando para o vestibular percebi que uma das disciplinas que eu mais gostava era física. [...] no ensino médio não tive uma base boa, porque nunca tive um professor de física mesmo. Depois, foi pegando os livros de física para estudar que passei a me interessar muito por física. [...] gostava de consertar as coisas, televisão quando estragada, ferro elétrico. [...] também tinha uma visão assim de física [...] que com a física iria consertar as coisas - equipamentos eletrônicos. [...] na faculdade fui ver que, na verdade, a física é mais uma ciência (PROFESSOR B).

De acordo com relatos do professor B, a escolha da licenciatura em Física foi motivada, ainda, pela baixa concorrência no vestibular e pela ideia de que, por ser uma disciplina difícil, depois de formado, teria facilidade para conseguir emprego. Diante das argumentações apresentadas pelo professor, ele foi indagado se no processo de escolha pelo curso não pensou em desempenhar a profissão docente. Frente a essa questão, ele esclareceu que pensava em lecionar, mas, também, em trabalhar na indústria. Ele ainda comentou que, mesmo antes de entrar na universidade, havia ministrado algumas aulas particulares de Matemática e Física, na cidade onde morava. O referido professor ainda explicou que, foi cursando a faculdade que percebeu que a formação adquirida no curso não o habilitava a desempenhar atividade no campo da indústria, mas para isso teria que cursar Engenharia Elétrica.

Para o professor C, a escolha da profissão deu-se motivada por uma questão de cunho familiar, uma vez que há, na sua família, sete professores atuando na área de Ciências Agrárias. Assim sendo, a escolha da sua profissão está relacionada ao contato com pessoas próximas que, através do exercício da docência, acabaram o influenciando. A busca pela licenciatura em Ciências Agrárias também ocorreu em função de ter feito curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio e, a partir daí, ter despertado o gosto por essa modalidade de ensino. Desse modo, a profissão de docente liga-se diretamente ao contato prévio com a profissão, tanto por meio dos familiares quanto por sua própria vivência estudantil.

Entende-se que a escolha da profissão não é algo isolado e independente, tendo em vista que o contexto social em que os professores viveram forneceu elementos para tanto. Assim, as opções profissionais estiveram relacionadas aos meios sociais que os sujeitos da pesquisa fizeram parte, o que envolve vários fatores, mas, sobretudo, afinidade e perspectiva de emprego.

Ainda é importante pontuar que a relação entre a educação e trabalho é revelada na maneira como os sujeitos estudados conduziram suas escolhas profissionais, tentando realizar,

primeiramente, a formação acadêmica, para, depois, partirem para o exercício da profissão. Essa realidade formativa e profissional apresentada pelos pesquisados constitui exceção, haja vista que parte considerável das pessoas tem que conciliar a profissão com a formação escolar/acadêmica.

Quando questionados se a formação auxilia no desempenho da profissão, a professora A pontuou que contribui com o trabalho que desenvolve nas disciplinas de Avicultura e Suinocultura, não só no que se refere à sanidade animal como, ainda, em relação ao manejo, produção e instalações dos animais, e mais. O professor B, por sua vez, evidenciou que sua formação auxilia nas aulas porque, na licenciatura, adquiriu conhecimentos que são ensinados aos alunos do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, afirmando que: “[...] tive uma bagagem de conteúdo que é o que passo para os alunos [...]”. Esses conhecimentos o auxiliam, ainda, em termos de conteúdo e na parte pedagógica, pois cursou disciplinas de Didática e Psicologia da Educação.

A conceituação do que é ser professor trouxe reflexões sobre a complexidade envolvida na prática docente, que abrange uma amplitude de atribuições, como trabalhar conteúdos, respeito, criticidade, autonomia, consciência ambiental e social, cidadania, dentre outros. A professora A mencionou que o exercício da profissão docente é complexo por “[...] ter um público bastante diferenciado [...]” e, ainda, por se almejar que os alunos tenham uma formação básica e cidadã, e sejam conhecedores do mercado de trabalho, preocupação que decorre de seu trabalho com disciplinas da área técnica.

Em síntese, pode-se inferir que os professores objetivam tanto o ensino do conteúdo quanto a formação do cidadão completo, o que revela a incorporação do discurso em torno da formação cidadã, estabelecida na legislação educacional brasileira. A completude está associada à perspectiva de formação integral do homem, constante na tessitura do ensino integrado, que congrega a formação geral e a formação profissional como sendo questões imanentes ao homem.

Ressalta-se que a formação básica (técnica e/ou geral) e o conhecimento do mercado de trabalho, por si sós, não configuram condições para que os alunos se desenvolvam enquanto pessoas. Nesse sentido, é fundamental que a educação institucionalizada considere os elementos imbricados na constituição socioeconômica, levando-se em conta também suas contradições, de modo que seja possibilitado aos alunos o conhecimento amplo e crítico da realidade na qual estão inseridos.

O professor B também disse que o exercício da docência é uma atividade ampla e complexa. Ele explicou que busca ensinar os conteúdos que adquiriu na universidade e nos

livros que estudou e, também, tem que avaliar e verificar se os alunos estão aprendendo o que lhes é ensinado. Para o professor, a docência ainda envolve dar exemplos de vida; passar noções de respeito, educação, consciência ambiental e social, o que sinaliza uma preocupação com a formação humanista do ser humano. O professor explicou que, na educação básica, tem que orientar “[...] como eles podem fazer para conseguir ir para universidade [...] dar bem no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM [...]”.

Por sua vez, o professor C destacou a contribuição significativa do docente “[...] para a construção do conhecimento [...]”, posto que ele tem que dar resposta plausível aos desafios impostos pela sociedade, além do dever de acreditar em um país melhor, conquistado por meio da educação. Esse posicionamento trazido pelo professor C remete à concepção capitalista de educação, voltada prioritariamente para o atendimento dos desafios impostos pela atual ordem socioeconômica, ao demandar uma formação escolar que supra as necessidades de intensificação da produtividade. Considerando o processo de ampliação crescente dos desafios sociais, é demandada a construção de conhecimentos científicos e tecnológicos, a serem incorporados aos processos produtivos para que impulsionem, ainda mais, o avanço econômico do país. Nesse contexto, a concepção de educação apresentada por esse professor está a serviço da sociedade capitalista, tendo o papel de contribuir com a construção de conhecimento e o atendimento das demandas que lhes são impostas, dentre outras.

O professor C afirma que a atuação docente está relacionada às imposições da sociedade, reforçando a ideia de que a instituição de ensino atende aos imperativos sociais, o que limita a educação efetivada na escola como meio para o país melhorar e avançar, desconsiderando os fatores políticos, econômicos e sociais implicados no processo de desenvolvimento nacional. Essa afirmação remete à compreensão trazida por Frigotto (2010), segundo a qual há subordinação da função social da educação às demandas do capital, não havendo espaço para atuações que consideram a formação humana.

As pontuações feitas pelos professores A e B evidenciam que os vários e distintos elementos presentes nas formações técnica, científica e humana, tais como conteúdo, princípios e valores humanos, estabelecem relação de interdependência e expressam a complexidade e abrangência de ser docente. Nessa direção, a prática docente lida com a inter-relação entre educação, trabalho e homem, tendo como cenário a sociedade.

Em relação à percepção sobre como é trabalhar no ensino integrado, a professora A mencionou que atuar com essa modalidade de ensino é diferente, pois se segue uma matriz curricular orientada para a formação no ensino médio e também para a profissão. A professora

demarcou que é complexo trabalhar com esse curso porque os alunos não têm consciência do que é um curso profissionalizante, de modo que pensam que a unidade curricular técnica é “[...] só mais uma disciplina na matriz curricular [...]”. E, às vezes, ele não entende que aquela disciplina faz parte da formação profissional dele [...]” (PROFESSORA A). Sendo assim, de certa forma, os alunos dão mais atenção às disciplinas voltadas para o ensino médio que às da área técnica, pois pretendem ingressar no ensino superior.

De acordo com o professor B, o fato de o ensino integrado ter uma formação técnica voltada para o mercado de trabalho cria a necessidade dos docentes conhecerem essa modalidade educacional. No que se refere ao trabalho com esse tipo de ensino, o professor C enunciou que “[...] é sempre um desafio [...]”, por precisarem fazer “[...] *feedback* com as demais disciplinas, a inter e a transdisciplinaridade”. Frente aos desafios referidos pelo professor, torna-se necessária a abertura de frentes de diálogo entre as disciplinas e os atores sociais, sendo eles os professores e a sociedade, no sentido de levar a efeito a unidade dos cursos integrados.

Com base nas explicações docentes sobre como é trabalhar no curso integrado, é possível notar que esse formato de curso repercute na maneira de se abordar os conteúdos e mostrar aos alunos as vertentes da educação geral e técnica profissional. Nas entrevistas, verificaram-se as iniciativas dos docentes sendo voltadas para a defesa de suas áreas de atuação, seja geral ou técnica profissional. Destaca-se que, no ensino médio, o foco dos professores é o ENEM, por ser o meio mais utilizado para acesso ao ensino superior. Já no ensino técnico, o foco educacional concentra-se no conhecimento das principais atividades profissionais relacionadas à área de agropecuária, o que também implica no conhecimento sobre o mercado de trabalho.

Considerando os desafios enfrentados cotidianamente na/pela instituição pesquisada, os docentes foram interrogados sobre a forma de enfrentá-los. A respeito disso, a professora A apresentou o fato de os alunos que ingressam no curso terem pouca idade, considerando que os “[...] alunos, hoje, vêm muito cedo fazer o curso técnico profissionalizante”. Essa condição interfere, de maneira direta, no desenvolvimento do estágio nas empresas e setores da área de agropecuária, que recebem estagiários somente a partir dos 16 anos. Sendo assim, a maioria dos alunos vai ter contato concreto com o mundo do trabalho ao final do curso, de modo que se posterga a associação entre os conhecimentos adquiridos na escola e os utilizados nos locais em que ocorre o trabalho. Essa realidade, de acordo com a professora A, pode acarretar em desinteresse pela área técnica, em razão dos alunos não entenderem como os



conhecimentos adquiridos no curso são aplicados fora da instituição de ensino, no mercado de trabalho, na sua área de formação.

A presença de alunos novos no curso técnico profissionalizante, apresentada pela professora A, também pode explicar, em parte, o pouco comprometimento deles com os estudos e o fato de não se interessarem pela área técnica do curso. A professora diz perceber que os alunos fazem o curso pelo desejo dos pais, e não por escolha própria, o que pode dificultar o interesse dos mesmos pela dimensão profissionalizante presente no curso, tendo em vista que, geralmente, priorizam as disciplinas do ensino médio, e, logo, o ENEM, com vistas ao ingresso no ensino superior.

A falta de interesse pela dimensão técnica desafia os docentes das disciplinas dessa área a mostrarem aos alunos as oportunidades profissionais nesse campo, na perspectiva de despertar-lhes o interesse. Não se deve perder de vista que o interesse pelo curso Técnico em Agropecuária integrado, especialmente pela dimensão profissional que o compõe, relaciona-se às expectativas e perspectivas envolvidas na busca pelo curso e, posteriormente, desenvolvidas no decorrer do mesmo. Nesse ponto, a relação entre educação e trabalho fica subentendida na necessidade dos estudantes associarem os conhecimentos aprendidos nas aulas com a prática profissional, desenvolvida nas empresas e setores da área de agropecuária.

O público que compõe o curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio é marcado por heterogeneidade, manifesta em função: do conhecimento que os alunos possuem, tanto na educação básica quanto na educação técnica; dos interesses em fazer o curso; em relação à origem, podendo pertencer à zona rural ou urbana; e também da origem escolar, posto que são provenientes de instituições com qualidades educacionais diferenciadas. Do ponto de vista dos professores B e C, essa realidade representa um desafio a ser enfrentado cotidianamente, o que requer iniciativas educacionais que minimizem essas diferenças.

A professora A demarcou que alguns alunos do curso Técnico em Agropecuária integrado são provenientes da zona rural e, por isso, trazem conhecimentos diferenciados da área, o que varia de acordo com as atividades desenvolvidas no meio rural em que vivem. Mas, ao mesmo tempo, há “[...] outros alunos que são da cidade, nunca tiveram contato com a área rural [...]” (PROFESSORA A). Diante dessa realidade, a professora A apontou o desafio de mostrar aos alunos que “[...] essa área é promissora [...]” e vem se desenvolvendo no Brasil, destacando a importância de atuarem nela. No mais, o docente pode intervir no sentido de levar os alunos a conhecerem as possibilidades de atuação no campo agropecuário, por meio de visitas técnicas e atividades (palestras, participação em eventos da área e outros) que os coloquem em contato direto com o mercado de trabalho.

O conhecimento dos alunos que frequentam o curso Técnico em Agropecuária integrado, para o professor B, volta-se, basicamente, para o diagnóstico de conteúdos, identificação do que sabem. Ele assinalou que é difícil lidar com níveis de conhecimento diferentes, considerando que há alunos com grande defasagem de conteúdos da matemática básica (potência de dez, divisão com fração, divisão com vírgula), imprescindíveis para o estudo da Física. Diante da dificuldade em resolver questões matemáticas, os alunos recorrem ao uso da calculadora, o que não é permitido por ele em razão de que no ENEM o uso desse recurso também ser proibido. O professor B informou que realiza uma avaliação prévia, que precede a avaliação bimestral, a fim de identificar as dificuldades dos alunos com relação ao conteúdo estudado. Depois da correção individual das avaliações, ele faz, em sala de aula, a correção coletiva, para mostrar aos alunos como se resolve as questões da prova. Essa prática visa retomar os conteúdos em relação aos quais alunos apresentaram maior dificuldade, o que constitui uma possibilidade para o nivelamento das diferenças entre eles nesse aspecto.

O professor C também evidenciou que os alunos que ingressam no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio apresentam níveis diferenciados de conhecimento. Ele disse que a maioria dos alunos, “[...] 90% são oriundos de escolas públicas [...]”, e ressaltou a distinção entre essas instituições de ensino, mencionando que há “[...] escolas públicas, de educação básica, melhores e algumas não tão avançadas [...]”, o que reflete no conhecimento trazido pelos alunos. O docente acrescentou ainda que “[...] tem alunos que vêm bem alfabetizados, com potencial de leitura, escrita e interpretação grande [...] ao mesmo tempo, temos alunos com dificuldades enormes [...]” em leitura, escrita e interpretação. Esse fato constitui um desafio para os docentes, que têm a incumbência de buscar a superação dessas diferenças relacionadas aos conhecimentos trazidos pelos alunos, no sentido de “[...] fazer avançar, um grupo maior, para a formação do ensino médio [...]”, de modo a elevar o potencial de conhecimento da maioria dos estudantes.

A ação em foco tem esbarrado em outra problemática, a disciplina em sala de aula, o que, para os professores B e C, representa um desafio para o ensino, por comprometer o desenvolvimento das aulas. Segundo o professor B, trata-se de um problema principalmente nas turmas de primeiro ano, o que ocasiona perda de tempo para controlar a sala. Essa realidade levou o professor a refletir sobre sua própria postura docente, em busca de encontrar o ponto de equilíbrio, de modo a não ser um professor autoritário, enfatizado pelo entrevistado “[...] como carrasco, durão, que não deixa ninguém perguntar nada, silêncio total [...]” (PROFESSOR B). Seu propósito é conseguir ser um professor que permita que os alunos conversem um pouco e que, ainda assim, consiga manter o controle da turma. Nessa

perspectiva, o professor B deixou transparecer a necessidade de se buscar alternativas para estabelecer a disciplina em sala de aula.

O professor C, do seu modo, procurou explicação para a ocorrência da indisciplina, enunciando que, “Muitas vezes, as escolas que eles estudaram não tinham o perfil tão disciplinar como a nossa [...]”. Assim, destacou a importância da disciplina na condução das aulas, por compreender que “[...] a produção do conhecimento passa pela atenção do aluno [...] conexão da aprendizagem. O ensino-aprendizagem tem que estar atrelado à performance, a responsabilidade do aluno em sala” (PROFESSOR C). A indisciplina, do ponto de vista desse professor, constitui um entrave ao processo de ensino-aprendizagem por comprometer o desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, a produção de conhecimento.

O professor C argumentou que é preciso que o aluno tenha comprometimento com o estudo, pois, as diferenças manifestadas entre o grupo de discentes, em termos de conhecimento, são importantes e proveitosas para todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (alunos e professores), quando há um diálogo entre os conhecimentos historicamente produzidos abordados pelo docente e os conhecimentos de mundo trazidos pelos alunos. Nessa conjuntura, o referido professor entende que o “[...] conhecimento é construído [...]” com a participação de alunos e professor, visão que descarta a concepção de que o professor é que passa conhecimentos para os alunos.

As diferenças trazidas pelos alunos, em termos de conhecimento e comportamento, são percebidas pelos profissionais que atuam na instituição de ensino pesquisada e pelos docentes em questão, havendo diferença quanto à forma como eles percebem e lidam com essa heterogeneidade. A professora A explicou que, no início do ano, alguns professores observam e identificam fatores como a manifestação de comportamentos diferenciados e atípicos entre os alunos, acentuada dificuldade de aprendizagem em determinadas áreas de conhecimento, baixa condição socioeconômica, e outros. Constatando-se alguma dessas manifestações, os alunos são encaminhados para a equipe de profissionais que compõem o Núcleo de Apoio aos Portadores de Necessidades Educacionais (NAPNE), sendo direcionados principalmente para a pedagoga e a psicóloga, que, por meio de entrevistas, fazem o diagnóstico e indicam as providências a serem tomadas em cada caso.

A partir da identificação de problemas psicológicos e com relação à aprendizagem, os alunos recebem amparo na busca de atenuar e até superar suas dificuldades. Diante desse apoio disponibilizado pela instituição de ensino pesquisada, espera-se que os alunos que ingressam no curso saiam formados da instituição, o que constitui uma medida voltada para a diminuição do índice de baixo rendimento escolar e de evasão. Há que se considerar que essas

medidas não asseguram o êxito escolar dos alunos, nem mesmo sua permanência no curso, uma vez que fatores de ordem socioeconômica, conforme discutido no terceiro capítulo, também comprometem a continuação no curso, e, logo, na instituição.

Sobre a estrutura de ensino da instituição, a professora A considerou que, apesar dos avanços estruturais, ainda existem áreas que estão a desejar, como é o caso da avicultura e suinocultura industrial, pela inexistência de locais para o desenvolvimento de aulas práticas, o que tem ocasionado o desinteresse dos alunos, “[...] por ficar mais na teoria do que na prática [...]” (PROFESSORA A). O professor B, por sua vez, destacou a necessidade de ampliação do número de equipamentos para a realização das aulas práticas, e a demanda por criação de laboratórios de mecânica e eletricidade organizados em espaços separados. Constata-se que os desafios apontados em termos de estrutura estão voltados para espaços e recursos que possibilitem o estabelecimento de relação entre teoria e prática, o que é indispensável ao desenvolvimento do ensino integrado, e, especialmente, aos conhecimentos técnicos, tecnológicos e científicos presentes na vertente técnica profissional do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

O professor C indicou como desafio ao desenvolvimento do ensino o fato da produção de conhecimento nas áreas animal e vegetal sofrer rápidas mudanças. Isso ocorre em virtude dos avanços na área de pesquisa e produção de conhecimentos voltados para a agropecuária, o que cria a necessidade dos professores buscarem, constantemente, a atualização de seus conhecimentos. Assim sendo, os avanços tecnológicos desafiam os professores a estarem a par do que “[...] está sendo ofertado para o produtor agrícola” (PROFESSOR C). A rapidez e dinamicidade com que os conhecimentos na área de agropecuária avançam, segundo argumentação do referido professor, diferem do ritmo de mudanças ocorridas nos saberes e conteúdos que compõem as disciplinas do ensino médio, notadamente as da área de exatas, que tendem a ser mais duradouros, não se alterando com frequência.

Em relação ao desafio do ensino agrícola acompanhar os avanços tecnológicos e científicos no setor agropecuário, é fundamental pontuar que eles são produzidos pelo homem em função da necessidade crescente de otimizar a produção. Assim sendo, a produção de conhecimento é produto da lógica capitalista de intensificação da acumulação de capital, que atinge de forma acentuada o setor agropecuário, fornecedor de matéria-prima animal e vegetal, considerado uma das bases da economia. Nesses termos, pondera-se que os profissionais que trabalham com o ensino agrícola também necessitam fazer uma análise crítica dos fatores que desencadeiam o grande volume de conhecimentos na área e o acelerado

desenvolvimento de tecnologia, para que não fiquem reféns dos determinantes econômicos que movimentam o setor.

Em termos de ensino, o professor B também mencionou a questão da carga horária de Física no ensino integrado, alegando que ela deveria ser maior no primeiro e segundo anos, que têm duas aulas semanais para atender a programação “[...] de conteúdo que se almeja que o aluno tenha adquirido no final do ensino médio”, e que é estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - Ensino Médio. No entendimento do professor, “[...] deveria diminuir a carga horária das disciplinas técnicas e aumentar a carga horária das disciplinas da educação básica [...]”, o que aponta para a necessidade de reestruturação da matriz do curso.

Nesse ponto, vale esclarecer que o conceito de ensino integrado defende a interconexão entre as unidades curriculares que compõem o curso, e não a justaposição das áreas geral e profissional em termos de conteúdo e carga horária. A integração entre ensino técnico e médio, conforme esclarece Ciavatta (2005), trata a educação geral como parte inseparável da formação profissional, por incorporar a dimensão intelectual ao trabalho e vislumbrar uma formação completa, que forneça subsídios para a atuação cidadã.

Frente aos desafios presentes no ensino desenvolvido no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, no exercício cotidiano da atividade docente, é fundamental considerar que os professores levantaram e elencaram os seguintes pontos, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 - Desafios enfrentados pelos professores no exercício cotidiano de sua atuação no curso estudado, em termos de ensino, efeitos destes no processo educacional e as ações alternativas apresentadas pelos pesquisados

Desafios no Ensino		
Desafios apontados	Efeitos	Ações alternativas
1 - Indisciplina	- Interferir no desenvolvimento das aulas, na concentração dos alunos, em suma, no processo de ensino-aprendizagem.	- Busca de ponto de equilíbrio entre postura docente autoritária e permissiva.
2 - Disparidades nos níveis de conhecimento dos alunos/defasagem de conteúdo	- Ocasionalmente dificuldades de aprendizagem devido à defasagem de conhecimentos básicos e/ou ausência desses conhecimentos.	- Desenvolvimento de atividades de revisão e retomada de conteúdos, em sala de aula; - Horários de apoio ao educando, extraclasse, em que se disponibiliza atendimento individualizado.
3 - Organização curricular	- Comprometer o cumprimento do programa	- Reorganização e atualização da matriz curricular do curso e

	curricular nacional básico, em determinadas disciplinas.	revisão das cargas horárias das disciplinas.
4 - Alunos novos em cursos técnicos profissionalizantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Constitui um dos fatores que pode gerar desinteresse pela dimensão profissional presente no curso;</li> <li>- Representa dificuldade para que os alunos façam o estágio supervisionado obrigatório nos primeiros anos do curso e</li> <li>- Pede acarretar menor estabelecimento de relação entre conhecimentos teóricos e práticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstração da aplicabilidade dos conhecimentos teóricos no desenvolvimento da atividade profissional do técnico agrícola através de aulas práticas, visitas técnicas e outros eventos.</li> <li>- Apresentação da importância dos técnicos agrícolas e das possibilidades de atuação no mercado de trabalho.</li> </ul>
5 - Avanços científicos e tecnológicos no setor agropecuário	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demanda constante atualização dos professores, especialmente os ligados ao ensino agrícola;</li> <li>- Acompanhar os conhecimentos presentes em produções científicas e tecnológicas abordando-os em sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de materiais impressos que contemple a dinamicidade dos conhecimentos científicos e tecnológicos do setor produtivo agropecuário.</li> </ul>
6 - Criação e manutenção de laboratórios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificulta o processo de associação entre teoria e prática, sobretudo nas aulas práticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de materiais impressos descritivos e com desenhos ilustrativos das técnicas e de como se aplica os conhecimentos estudados, no exercício da profissão.</li> </ul>

Fonte: Rosa (2015).

#### 4.4 Faces da relação entre educação e trabalho reveladas pelos professores

A compreensão da maneira como a relação entre educação e trabalho se processa no contexto educacional estudado e, especialmente, no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, remete à necessidade de explicitação dos conhecimentos que os professores pesquisados têm no tocante ao ensino integrado e à forma como tiveram acesso a eles. Nessa mesma direção, os conhecimentos sobre o PPC e as legislações relativas ao ensino técnico integrado compõem o quadro de saberes que orientam a prática educativa desenvolvida no interior desse curso. Em conjunto, tais conhecimentos são cruciais por delinearem a configuração assumida pelo curso e, assim, fornecerem elementos que possibilitam entender a estrutura e dinâmica presentes na realização do ensino integrado.

Os conhecimentos dos professores em relação à forma de organização, estruturação curricular e condução do ensino técnico integrado foram adquiridos por meio da experiência de trabalharem no curso, na prática cotidiana. Suas enunciações possibilitam perceber que o processo de conhecimento em relação à constituição e funcionamento desse curso aconteceu de forma individualizada, sendo desencadeado em função de terem assumido componentes curriculares no curso estudado e à medida que desenvolveram suas aulas.

Nesse ponto, a professora A assinalou que o conhecimento que tem sobre o ensino integrado foi adquirido a partir do ingresso, como docente, em outro IF, depois na instituição de ensino estudada, e nos dois anos que exerceu a função de coordenadora do curso. Ela explicou que o conhecimento do PPC do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio aconteceu durante o tempo em que esteve coordenando o mencionado curso.

Por outro lado, o conhecimento do ensino técnico integrado, pelo professor B, deu-se a partir do seu ingresso na instituição de ensino pesquisada, por meio da prática docente desenvolvida nessa modalidade de ensino. O professor revelou que desconhecia a forma de organização e estruturação do curso, ao comentar que “[...] antes, não tinha noção de quantas aulas de física tinha no ensino integrado. Como é organizado o curso, o aluno fica o dia inteiro na escola ou só estuda um turno. Então, isso eu fui aprendendo, aqui, na prática” (PROFESSOR B). O conhecimento do PPC em questão, para ele, é superficial, e está relacionado às informações disponíveis na matriz curricular do curso, isso porque a recebeu da instituição pesquisada. No que diz respeito à matriz curricular do curso, o professor comentou ter percebido que ela foi reestruturada. Observa-se que a necessidade de ampliação da carga horária de Física no curso estudado, levantada por esse docente, demonstra seu conhecimento acerca da estrutura curricular do mesmo e, ainda, expressa sua preocupação com o cumprimento da programação curricular prevista para a disciplina. Assim, evidencia-se a necessidade de assegurar a integralidade da carga horária do ensino médio, como forma de atender as demandas postas no âmbito desse ensino.

O conhecimento sobre o ensino técnico integrado para o professor C não teve início com o seu ingresso na instituição pesquisada, mas quando ele mesmo cursou essa modalidade de ensino. Ao referenciar essa sua experiência estudantil, o professor observou que a forma de organização do curso que fez difere da desenvolvida no curso Técnico em Agropecuária integrado, no qual ministra aulas, visto que, no curso que fez, “[...] as disciplinas eram mais intensas na parte técnica. Hoje, o funcionamento mudou, a logística do curso mudou bastante” (PROFRSSOR C). As mudanças em termos da intensidade dada às disciplinas técnicas indica que outrora os cursos integrados priorizavam a formação profissional. Contudo, foi a partir da

LDB de 1996 que a configuração dada a esse ensino passou a atribuir importância à formação geral, colocada como questão indispensável ao desenvolvimento da educação profissional técnica, por envolver conhecimentos científicos e tecnológicos, requisitados pelo contexto socioeconômico.

No que tange ao conhecimento das leis que regem o ensino técnico integrado - a LDB de 1996, o Decreto nº 2.208 de 1997, e o Decreto nº 5.154 de 2004 - de modo geral, os entrevistados disseram que as conhecem apenas parcialmente. Dessa maneira, os professores deixam de saber as intenções embutidas na proposta de ensino técnico integrado, assentada na formação integral do homem. Em linhas gerais, as propostas de ensino, às quais os professores têm acesso, são definidas por meio de atividades realizadas em cursos que reúnem formação geral e técnica profissional, sendo, geralmente, ofuscada a formação humana.

Nesse contexto, o curso técnico integrado é apresentado como uma alternativa para se realizar o ensino médio e o técnico de forma conjunta. Esse fato aponta para algumas questões que estão por trás dessa integração e que a sustentam, como a ordem econômica, a saber: redução dos gastos públicos com alunos, aumento da produtividade do sistema escolar e, simultaneamente, otimização do tempo com a formação de técnicos para atuarem no mercado do trabalho e formação de reserva de força de trabalho.

Vale destacar que a batalha entre ensino propedêutico e profissional que se manifesta na instituição estudada está associada à constituição histórica da educação, cindida pela divisão de classes sociais e do trabalho produzida pelo modo de produção capitalista. Esse entendimento persiste pelo fato do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, manter, do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, a possibilidade de oferta de ensino na modalidade articulada, nas formas integrada, concomitante e subsequente, o que pressupõe haver especificidade formativa entre ensino médio e ensino técnico, fazendo com que essa dualidade ainda perdure, por não haver uma forma unitária de oferta desse nível de ensino.

A existência de relação entre educação e trabalho no curso Técnico em Agropecuária integrado foi percebida pelos docentes, especialmente nas disciplinas da área técnica, que possuem formação voltada para o mercado do trabalho. A professora A argumentou que “[...] na própria matriz do curso existe as disciplinas que são em comum com o que o mercado de trabalho espera do nosso aluno”. Ela ainda completou que o estágio supervisionado obrigatório faz parte da matriz curricular do curso, e é:

[...] a forma do aluno entrar em contato com esse mercado do trabalho, mundo do trabalho. A partir do momento que ele vê a teoria, durante três anos, e [...] vai fazer, obrigatoriamente, o estágio em alguma empresa, em



algum órgão onde ele exerce a prática daquilo que aprendeu em teoria (PROFESSORA A).

Com base nessa colocação, pode-se entender que o estágio supervisionado obrigatório é um dos pontos cruciais da relação entre educação e trabalho existente no curso estudado, por possibilitar aos alunos a vivência de situações profissionais em que possam colocar em prática os conhecimentos teóricos comuns à formação técnica.

Ainda no que diz respeito à relação entre educação e trabalho, a professora A pontuou que os professores da área técnica, durante as aulas, procuram apresentar aos alunos como é o mercado de trabalho voltado para a área de agropecuária, além de explicar a forma como eles devem executar determinadas atividades a serem utilizadas em suas futuras atuações profissionais, como técnicos na área. Em conformidade com relatos da professora, o conhecimento sobre como é a atuação profissional dos técnicos em agropecuária é oportunizado, ainda, em eventos como: workshops, palestras e semanas da agropecuária, momentos em que profissionais da área são trazidos pelo IF Goiano - câmpus Morrinhos para falarem sobre suas atuações no setor, bem como a respeito das possibilidades profissionais e das principais atividades desenvolvidas em cada uma delas.

A relação entre educação e trabalho, para o professor B, existe em função dos alunos do curso Técnico em Agropecuária integrado fazerem disciplinas de caráter técnico, que visam o mercado de trabalho. Além disso, essa relação é percebida em “[...] cartazes com oferta de emprego para o pessoal da área de agropecuária [...]” (PROFESSOR B), fixados pela escola, anunciando que uma determinada empresa contrata profissionais da área. Esses anúncios indicam a existência da ligação entre educação e trabalho, visto que as empresas buscam contratar, na própria instituição de ensino pesquisada, os profissionais que o mercado demanda.

Nessa mesma direção, o professor C destacou que a coordenação do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio estabelece contato constante com os setores ligados à atividade agropecuária, dentre os quais estão as grandes empresas do agronegócio da região, a fim de saber o perfil profissional que eles necessitam. Com base nessas informações, é perceptível que os professores procuram desenvolver, no curso estudado, uma formação que atenda a essas necessidades, determinadas pelo mercado de trabalho.

Vale destacar que as atividades econômicas desenvolvidas no âmbito agropecuário recebem a denominação de agronegócio, modalidade econômica que reúne relações comerciais e industriais envolvidas na cadeia produtiva agrícola e/ou pecuária, formada por

produtores rurais, representantes industriais e comerciais. As atividades agropecuárias, especialmente em média e larga escala, são consideradas fundamentais, constituindo-se uma das principais atividades econômicas do país. Em 2015, apesar do momento de crise econômica vivida pelo Brasil, o setor agropecuário tem se sobressaído. Vale destacar que a expansão e intensificação do setor tem como base o desenvolvimento científico e tecnológico aplicado à produção agropecuária.

Desse modo, o professor C comentou que a coordenação

[...] visa e busca, constantemente, fazer o *feedback* com quem vai empregá-lo [...]. Isso é feito através de reuniões, palestras, visitas técnicas para que o aluno possa entender como que o mercado de trabalho se comporta e, de que forma ele vai se adequar para que possa ser aproveitado pelo mesmo (PROFESSOR C).

Além disso, ele assinalou, em conversa informal, que a instituição de ensino pesquisada desenvolve atividades de assessoria e assistência técnica junto a pequenas cooperativas de agricultores familiares, auxiliando esses pequenos produtores e mostrando aos alunos em formação as pequenas produções agrícolas e agropecuárias, que não contam com recursos financeiros para contratação de técnicos agrícolas.

Diante da realidade apresentada pelos professores B e C, nota-se a existência de relação entre o setor agropecuário e o IF Goiano - câmpus Morrinhos, que se consubstancia principalmente por meio da contratação de técnicos formados pela instituição para atuarem nas propriedades e empresas ligadas ao agronegócio. Essa concatenação é sinalizada em parcerias estabelecidas entre a instituição de ensino e o setor do agronegócio para o desenvolvimento de visitas técnicas, estágios supervisionados obrigatórios, desenvolvimento de pesquisas, eventos na área agropecuária, dentre outros. De posse desse entendimento, a força de trabalho necessária ao desenvolvimento do agronegócio, em suas diversificadas atividades, tem papel preponderante na definição da formação oferecida e realizada pela instituição de ensino.

Nesse sentido, tomando por base a explicação de Enguita (1993), especialmente no que diz respeito à escola fazer parte da sistemática de produção da mercadoria força de trabalho, pode-se entender que a instituição de ensino pesquisada, por meio do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, também colabora com a preparação e produção de trabalhadores para atuarem no setor agropecuário. Assim sendo, a dinâmica que envolve o desenvolvimento do curso estudado é regida pela lógica da economia capitalista, que impõe ao setor produtivo o aumento da produtividade e seu aprimoramento, com a aquisição,

aperfeiçoamento e produção de novos conhecimentos e técnicas de produção, os quais devem ser trabalhados no curso em questão.

No processo de ampliação produtiva, a instituição de ensino pesquisada desempenha o papel de mediadora entre os alunos, potenciais profissionais do ramo agropecuário, e as empresas empregadoras dessa força de trabalho. Por essa via, as referidas empresas são responsáveis por determinar o perfil profissional a ser buscado no curso estudado. Isso implica entender que os processos educativos desenvolvidos no âmbito do curso estudado estão relacionados aos processos produtivos, movido pelas mudanças nas relações sociais e técnicas de produção ocorridas no setor, e pelo acentuado emprego de tecnologia no processo de produção agropecuário.

O professor B destacou que os alunos do curso Técnico em Agropecuária integrado sinalizam a existência da relação entre educação e trabalho nos comentários que fazem, entre si, sobre o estágio. Assim, destacou que não notou entre esses estudantes preocupação em ingressar no mercado de trabalho após conclusão do curso. Esse fato demarca que a relação entre formação e inserção profissional não está restrita à área em que ocorre a formação técnica, o que implicaria estarem atuando em propriedades rurais, empresas do ramo, comércio de produtos e serviços agropecuários, dentre outros lugares.

Os desvios entre a formação e a atuação também foram sinalizados pela professora A, ao comentar que alguns dos alunos que fazem esse curso tinham como objetivo inicial cursos superiores em outras áreas, como Medicina e Direito. Diante desse fato, ela mostra aos alunos que “[...] o objetivo é o mercado de trabalho [...]”, retratado nas possibilidades empregatícias presentes no setor.

O entendimento sobre a composição do mercado de trabalho remete às cinco principais áreas de atuação que absorvem os profissionais da área de agropecuária, elencadas no PPC da seguinte maneira:

[...] - Pequenas, médias e grandes propriedades rurais que atuam no ramo da produção vegetal, animal e agroindustrial; - Empresas de vendas de produtos destinados à lavoura e à pecuária; - Órgão de defesa sanitária vegetal e animal; - Secretarias municipais de agricultura; - Empresas públicas e privadas que trabalham com pesquisas nas áreas de produção vegetal, animal e agroindustriais (PPC, 2008, p. 16).

As possibilidades de trabalho na área agropecuária apontadas acima não asseguram a permanência dos concluintes do curso em sua área de formação. Isso porque a atuação profissional dos formandos dependerá das oportunidades de emprego encontradas, das

necessidades materiais vividas por eles, e dos interesses que têm em relação à formação e à profissão. Mas o que se espera é que eles permaneçam na área de sua formação profissional.

A professora A tem expectativas de que os “[...] alunos continuem a fazer curso superior, pós-graduação, [...] na área que vem exercendo seu curso profissionalizante [...]” (PROFESSORA A). Essa perspectiva de continuidade formativa presente no curso não se encerra na vertente profissionalizante, ao permitir a inserção imediata no mercado de trabalho. Dessa forma, o estudante tem a possibilidade de ingressar nos cursos superiores de bacharelado em Agronomia e em Zootecnia, diretamente relacionados à sua área de formação técnica profissional, oferecidos na própria instituição pesquisada. A continuidade dos estudos na área de agropecuária ou em outra área de conhecimento é viabilizada pela educação geral, presente na constituição do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, fornecedora das bases para o ingresso no ensino superior.

Os alunos do curso Técnico em Agropecuária integrado, conforme esclarece a professora A, fazem pouca associação entre o curso e o trabalho por ainda não terem se interessado pelo mercado de trabalho. Diante dessa constatação, a professora mostra-lhes as oportunidades no setor em que estão formando; comenta, ainda, sobre ganho e desenvolvimento salarial; e informa que as empresas necessitam de técnicos e que não há disponível no mercado agropecuário força de trabalho especializada. A professora também adverte os alunos que, para ingressarem nesse mercado, eles necessitam ter não somente conhecimentos teóricos, mas responsabilidade, criticidade e autonomia para atuarem no mercado de trabalho. Em relação à responsabilidade, ela expressou que a instituição de ensino pesquisada espera que o aluno entre jovem e saia uma pessoa adulta, responsável, que possa atuar nesse mercado.

Para o professor C, a relação entre educação e trabalho é percebida pelos alunos e tende a ser maior na área de sua preferência. Para ele, o aluno percebe e torna mais expressiva essa relação na área em que tem maior interesse, às suas expectativas. O curso Técnico em Agropecuária integrado reúne, em termos profissionais, atribuições ligadas a diferentes atividades relacionadas à produção vegetal, animal e agroindustrial. Dessa maneira, forma técnicos com conhecimentos básicos para atuarem nas diversas subdivisões presentes na produção vegetal (culturas anuais - soja, milho, dentre outros; culturas perenes - frutas, plantas silvestres e outras), na produção animal (criação de animais de pequeno, médio e grande porte; sanidade animal, alimentação animal, pastagens e outros), construções e instalações rurais, na administração rural, na produção agroindustrial (beneficiamento de produtos de origem animal e vegetal, controle de qualidade e armazenamento), dentre outras.

A variedade formativa expressa nos componentes curriculares que compõem a área técnica do curso estudado revela a amplitude e a dimensão polivalente e multifuncional dessa formação. A forma de estruturação das disciplinas técnicas condiz com o atual desenvolvimento socioeconômico, em âmbito capitalista e de cunho neoliberal, que demanda uma formação politécnica, responsável por formar profissionais multifuncionais para se adaptarem às diversas atividades disponíveis no mercado de trabalho, e transitarem entre elas, sem comprometer a produção e acumulação do capital.

Esse entendimento evidencia o aspecto abrangente da formação desenvolvida no curso, ou seja, uma formação multilateral, que implica em saber um pouco de tudo do que tudo de um pouco (ENGUIITA, 1989), e sua correlação com o contexto socioeconômico no qual está inserido, revelador da relação entre processos educativos e produtivos, viabilizador da flexibilidade em termos de trabalho e trabalhador.

Perante as preferências dos alunos por determinadas áreas agropecuárias, o professor C afirmou que eles “[...] buscam os nomes dos principais atores do mercado para que possam adequar e conhecer [...]”. Essa busca de conhecimento sobre o mercado agropecuário, conforme esclareceu o professor, está relacionada à intenção de pleitear, no futuro, vagas de emprego no setor de sua formação, e, também, para que saibam como “[...] precisa estar a sua formação profissional [...]” para que possam ingressar nesse mercado. Esses relatos reforçam a relação entre processos educativos e produtivos de modo acentuado, haja vista que passam, ainda, a ser incorporados pelos alunos que procuram se adequar às exigências postas pelo contexto agropecuário nacional, regional e local.

Na disciplina de Física, ministrada pelo professor B, a associação entre o curso e o mercado de trabalho não está relacionada diretamente ao trabalho, mas a situações cotidianas em que os conhecimentos da matéria são utilizados. O professor esclareceu que imagina essa associação acontecendo quando o aluno vai para uma fazenda e tem a oportunidade de realizar atividades profissionais que reportam aos conhecimentos ensinados e aprendidos no curso. Nesse sentido, ele relatou que, de modo geral, não ouve os alunos falarem sobre trabalho (que estão trabalhando em alguma fazenda ou que vão trabalhar depois que concluírem o curso), o que revela que os alunos do curso não têm uma preocupação imediata com o ingresso no mundo do trabalho, já que pretendem dar continuidade aos estudos, ingressar em um curso superior. Assim sendo, o docente refletiu que os “[...] alunos não teriam que estudar e depois trabalhar [...]” (PROFESSOR B), o que remete ao entendimento de que o estudo antecede o trabalho e traz uma visão propedêutica de educação, comum ao ensino médio.

Nessa perspectiva, a educação profissional presente no curso técnico integrado estudado também pressupõe um novo tipo intelectual de trabalhador, que não se restringe ao aprendizado de conhecimentos técnicos profissionais e teóricos, em face do próprio capital reconhecer “[...] que os trabalhadores em geral precisam ter acesso à cultura sob todas as suas formas, para o que é indispensável uma sólida educação geral” (KUENZER, 1997, p. 37).

Assim sendo, diante da necessidade de uma formação científico-tecnológica que subsidie os trabalhadores a desempenharem funções de todos os tipos no mercado de trabalho, Mira e Romanowski (2009, p. 10214) pontuam que a educação “[...] deve dar conta da formação de um trabalhador com certos tipos de competência, habilidades e virtudes, cujo aprendizado deve ocorrer antes de sua inserção no mercado de trabalho”, o que demanda maior tempo de escolaridade em atendimento a essas novas exigências.

Nesse sentido, a questão dos alunos não estabelecerem relação entre a educação que recebem no curso estudado e o mundo do trabalho revela uma perspectiva diferente da que está presente nos cursos técnicos, de cunho estritamente profissionalizante, na qual a educação ocorre em função do trabalho e os alunos, geralmente, são trabalhadores. Desse modo, o ensino oferecido no curso Técnico em Agropecuária integrado difere, ainda, do ensino médio, por reunir educação geral e técnica, conhecimentos científicos e técnicos profissionais, convergidos na perspectiva de formação integral do homem.

No tocante aos materiais impressos fazerem alusão à relação entre educação e trabalho, a professora A esclareceu que, para trabalhar as disciplinas de Suinocultura e Avicultura, elabora muitas apostilas com o objetivo de mostrar a prática do dia a dia, os locais em que o aluno pode atuar, além de explicar, detalhadamente, sobre “[...] como o aluno deve agir em relação a sua atividade no campo” (PROFESSORA A). Nos materiais elaborados pela professora, a relação entre educação e trabalho é tratada através de explicações sobre a prática profissional desenvolvida no mercado de trabalho, em que apresenta a realidade vinculada ao conteúdo estudado. Nesse ponto, ela comentou que costuma confeccionar materiais impressos que tragam ilustrações, mostrando o passo a passo das técnicas e procedimentos a serem realizados em situação de atuação profissional, sobretudo, nos casos em que a instituição de ensino não dispõe de estrutura física e didática para demonstrar como determinado conhecimento é realizado na prática.

O professor C argumentou que os materiais impressos na área de agropecuária são poucos e que nos livros, revistas e produções científicas utilizados para a elaboração das aulas, o mercado de trabalho não é tratado de forma direta. Por isso, é necessário haver complementação de conteúdo por meio dos textos e apostilas elaborados pelos próprios

docentes. Portanto, no que concerne aos materiais impressos utilizados no curso Técnico em Agropecuária integrado, a relação entre educação e trabalho esteve presente devido à iniciativa dos docentes da área e, sobretudo, em razão de o curso desenvolver formação técnica profissional, o que o coloca em conexão direta com o mercado de trabalho.

Nesse panorama, a inexistência de materiais impressos básicos pode ocorrer em função da constante e acentuada produção acadêmica e científica, desencadeada pela mutação das relações sociais e técnicas de produção, sendo essas desenvolvidas por meio de pesquisas e incorporação maciça de ciência tecnologia com vistas à intensificação da produtividade agropecuária. Frente a esse contexto, o ensino agrícola recebe, em âmbito socioeconômico e educacional, a incumbência estar em constante atualização com o que há de novo no setor.

A relação entre educação e trabalho no livro didático de Física, de acordo com o professor B, é limitada, pois o livro traz um conteúdo geral, que é usado por todos os cursos, de modo que não está voltado, especificamente, para o curso Técnico em Agropecuária integrado, nem, diretamente, para o mercado de trabalho. Assim sendo, pontuou que, no conjunto do livro, em determinados conteúdos pode haver exemplos que tomam como referência questões ligadas à agropecuária, o que também pode ser percebido nas listas de atividades propostas no final de cada capítulo.

Ainda para o professor B, o material impresso das disciplinas que ministra não aborda a relação entre educação e trabalho. De posse desse entendimento, infere-se que, provavelmente, nas disciplinas da área geral, essa questão não seja ponto principal do enfoque educacional desenvolvido no ensino médio, posto que seu objetivo não é a profissionalização. Dessa forma, o ensino médio, apesar de ser parte do ensino integrado, não visa à profissionalização, mas o ingresso no ensino superior.

Há que se considerar ainda que, no ensino médio, essa relação entre educação e trabalho pode aparecer de forma sutil, quase imperceptível, haja vista que as produções e construções humanas ocorrem a partir do trabalho. Desse modo, o que vai variar é a forma como cada um desses aspectos são abordados na prática educativa e o valor atribuído a cada um deles.

À luz da realidade revelada nos relatos dos professores estudados, foi possível entender que o curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio é uma peça na engrenagem do mercado, especialmente do agropecuário. Esse fato ocorre em função da instituição de ensino estudada estar a serviço desse mercado e, com ele, estabelecer vínculos técnico-científicos, que refletem no modo de condução do ensino. Assim, há subordinação do ensino aos processos produtivos do setor agropecuário e ela está relacionada ao contexto

socioeconômico morrinhense, em que as atividades agropecuárias têm preponderância econômica, e, também, é indicativo de que a instituição e, especialmente, o curso em questão, estão concatenados com esse contexto.

Diante do panorama delineado no inventário sobre a relação entre educação e trabalho no curso estudado, os conhecimentos acessados demonstraram que essa relação existe e é inevitável. Em contrapartida, sua percepção vai depender da perspectiva formativa utilizada na análise, do modo como o trabalho, uma das principais atividades humana, é tematizado, e da importância que recebe no processo educativo. Por assim ser, o caráter profissionalizante presente no curso Técnico em Agropecuária integrado suscita o estabelecimento de vínculo entre o que se ensina e a realidade concernente ao ramo em que a profissionalização acontece.

Portanto, no conjunto das entrevistas, percebeu-se que a relação entre educação e trabalho tende a ser mais acentuada nas disciplinas da área técnica, por objetivarem a formação profissional e pelo estabelecimento de aproximação com o mundo do trabalho, empreendido por meio de aulas práticas, visitas técnicas, estágio supervisionado obrigatório, dentre outras atividades. Já na área geral, essa relação é estrita, pois o foco é a preparação para o ingresso no ensino superior, o que acaba adiando a inserção dos alunos no mundo do trabalho.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O entendimento da relação entre educação e trabalho, no contexto escolar estudado, sustentou-se na multiplicidade de fatores (econômico, político, cultural, dentre outros) que atravessam a prática educacional desenvolvida no ensino integrado. Essa relação ocorreu de forma processual, sendo expressa por meio de atividades de ensino ligadas às formas de trabalho requeridas pelo mercado, que apresenta organização flexível do trabalho e da produção. Demarca-se que esse modo de organização corresponde a uma das características do modelo socioeconômico neoliberal.

A educação promovida pelo IF Goiano - câmpus Morrinhos, especialmente no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, pauta-se na relação entre os conhecimentos profissionais presentes no mercado de trabalho, na área de agropecuária, e os conhecimentos escolares, expressos em técnicas, procedimentos e práticas que retratam situações reais de atividades profissionais.

A educação desenvolvida nas instituições de ensino, com maior destaque para as escolas que atuam com o ensino técnico e tecnológico, orienta-se pela nova forma de sociabilidade do capital, expressa no modelo de organização do trabalho. Essa lógica apresenta como principais características a flexibilidade das relações técnicas e sociais do trabalho (polivalência e multifuncionalidade do trabalho e do trabalhador) e a incorporação crescente da ciência e da tecnologia ao processo produtivo, com o propósito de aumentar a produtividade com menor número de trabalhadores.

Nesse contexto, a relação entre processos produtivos e educativos amplia-se em função de ser considerada conteúdo indispensável ao desenvolvimento das forças produtivas. É importante explicitar que as forças em questão são responsáveis por promoverem a movimentação e intensificação da acumulação de capital, viabilizada pela instituição escolar por meio da formação profissional de nível médio e superior.

O modo de organização do trabalho, na atual fase do capitalismo, repercute na organização da instituição de ensino estudada, nos cursos oferecidos (níveis de ensino, etapas e modalidades de educação e áreas de formação) e no trabalho docente. Nesse sentido, a polivalência e multifuncionalidade do trabalho e do trabalhador, um dos aspectos da produção flexível, puderam ser notadas no ambiente institucional pesquisado por meio da função social

atribuída à instituição de ensino, que é responsável por promover e disponibilizar educação básica, técnica profissional e superior.

A abrangência formativa presente na instituição pesquisada é expressão de sua característica pluricurricular, que se materializa na oferta de educação básica nas modalidades de ensino médio integrado ao ensino técnico e ensino técnico profissional de nível médio, e também ensino superior. A mencionada diversificação é encontrada, também, nas modalidades de ensino técnico de nível médio, que se subdividem em integrado, concomitante e subsequente; nas de ensino superior, a saber: bacharelado, tecnologia e licenciatura; bem como nas áreas de formação, quais sejam: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Agrárias e Ciências Humanas.

Esse modo de estruturação do ensino, por conseguinte, reflete no desenvolvimento do trabalho docente, posto que a polivalência e multifuncionalidade do ensino requisita práticas distintas, consoantes com o perfil formativo e o público estudantil dos cursos nos quais os professores atuam.

A polivalência e multifuncionalidade também se fazem presentes no processo formativo desenvolvido no interior do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, especificamente nas disciplinas técnicas, em que há a intenção de capacitar e habilitar técnicos para o desempenho de atividades em várias subáreas do mercado de trabalho no campo agropecuário. Dessa maneira, esses aspectos compuseram a abordagem de conteúdos teóricos e técnicos que permitem um conhecimento geral das múltiplas vertentes de atuação profissional. Isso implica entender que os conhecimentos teóricos e técnicos (técnicas e procedimentos adotados na produção agropecuária) encerram o propósito de aplicação prática, de modo a viabilizar, cada vez mais, o desenvolvimento da produção e, logo, o aumento da produtividade.

Na instituição de ensino pesquisada, os serviços educacionais prestados à sociedade (educações, níveis de ensino e áreas de formação) estão diretamente ligados ao atendimento das demandas do contexto socioeconômico nacional, regional e local. Nesse sentido, destacam-se as formações técnicas profissionais e superiores que contemplam atividades socioeconômicas voltadas para o setor produtivo da agropecuária, principal atividade econômica morrinhense, seguida pelas formações no campo de alimentos, informática e formação de professores. É nítida a aproximação entre processos produtivos e educativos, que, por sua vez, está marcada pela relação entre a educação disponibilizada nos cursos e o mercado de trabalho nas áreas em que ocorrem as formações técnicas profissionais e superiores.

Em termos estruturais, a instituição de ensino também revela a polivalência e multifuncionalidade na sua forma de organização e na distribuição dos espaços físicos e institucionais (áreas destinadas ao ensino, diversas salas de professores organizadas conforme suas específicas áreas de formação, setor administrativo, setor de desenvolvimento de atividades produtivas, dentre outros). Soma-se a essa questão o fato da instituição de ensino possuir um quadro de multiprofissionais (professores, técnicos administrativos, pedagogas, médico, engenheira, jornalista, técnicos agrícolas, dentre outros). Essa diversidade profissional demonstra a abrangência das atividades educativas, profissionais e administrativas realizadas no interior da instituição, estando, assim, em sintonia com a polivalência profissional disseminada no âmbito da sociedade capitalista.

Este estudo elucidou que o mercado agropecuário morrinhense influenciou a criação da instituição, dos cursos, das propostas curriculares e o desenvolvimento do ensino. Por assim ser, o referido mercado difunde a perspectiva capitalista de estabelecer relação entre educação e trabalho. Nesse contexto, o perfil formativo no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio foi definido e determinado a partir das necessidades e possibilidades profissionais apresentadas e desenhadas pelo contexto socioeconômico local e regional, de maneira a explicitar a subordinação da educação desenvolvida na instituição de ensino pesquisada ao mercado de trabalho agropecuário, ao capital.

Entende-se, pois, que a formação empreendida no curso esteve relacionada à centralidade atribuída aos aspectos econômicos. A preocupação da instituição de ensino em oferecer uma educação que atenda às demandas requisitadas pelo mercado de trabalho, na configuração dada ao curso, traz embutida a incumbência estabelecida pelos detentores do capital à educação, de ela estar, constantemente, vinculada aos processos produtivos. Essas determinações, geralmente, são absorvidas pela escola como condições naturais e indispensáveis ao desenvolvimento do ensino oferecido à sociedade. No meio institucional estudado, os interesses da classe dominante que estão em jogo no processo de formação da força de trabalho (técnicos agropecuários) não são considerados, visto que inexistem iniciativas visando à formação emancipadora.

Nesse empreendimento, destaca-se que a formação integral do homem, incorporada ao projeto educacional do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, atende ao interesse capitalista, que prima por um ensino integrado, estritamente ligado ao mercado de trabalho, ao aspecto econômico. Essa forma de organização do curso distancia-se do referencial marxista, que a percebe como uma forma de promover uma educação

emancipadora, na qual as contradições presentes na sociedade fornecem elementos para a transformação social.

No curso estudado, a educação promovida é concebida conforme a concepção presente na atual fase do capitalismo, como um bem econômico, mercadoria susceptível às leis do mercado (oferta e demanda), por aplicar a lei da oferta de serviço educativo e demanda da sociedade na condução do ensino (BIANCHETTI, 1999).

Nesse ponto, esclarece-se que o curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio é formado pela reunião entre ensino médio (última etapa da educação básica) e ensino técnico profissional, de modo que o curso congrega as finalidades de preparação para o ensino superior e para o trabalho. Contudo, a realidade pesquisada revela que a relação entre educação e trabalho, objeto deste estudo, tem maior expressividade no ensino técnico, que é parte constituinte do curso, uma vez que se volta para a formação profissional, destinada a uma determinada área de trabalho e suas subáreas. Nesse sentido, as disciplinas da educação geral, ensino médio, que são parte constituinte desse curso, não fazem alusão a essa relação, por objetivarem o ingresso no ensino superior, o que, conseqüentemente, posterga o ingresso no mercado de trabalho, em razão de haver uma orientação fundada no aspecto propedêutico do ensino médio.

A relação entre educação e trabalho, na ótica dos professores, ocorre principalmente nas aulas práticas, nas visitas técnicas, em eventos da área e no estágio supervisionado obrigatório. Nas aulas, essa relação está presente nos momentos em que o professor informa como é o mercado de trabalho, apresenta os conhecimentos científicos e técnicos que esse mercado aplica e necessita, bem como o modo como ele comporta. O objetivo é que os alunos saibam as adequações que necessitam fazer para que tenham condições de ingressar no referido mercado. Assim, o homem é entendido, basicamente, como força de trabalho que produz riqueza.

No ensino integrado, a formação humanista é posta como aspecto a ser contemplado em razão de o ensino médio, uma das vertentes formativas do ensino integrado, ter a função de acompanhar as mudanças científicas, sociais e tecnológicas no campo do trabalho. O direcionamento na convergência dessas mudanças consiste em preparar o aluno para se adaptar a essas novas condições de sociabilidade, a se aperfeiçoar como pessoa humana, que tenha formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico. Além disso, espera-se que ele também compreenda os fundamentos científico-tecnológicos da produção, o mundo do trabalho, efetivado através da relação entre teoria e prática, educação e trabalho. Intenta-se, pois, uma formação em perspectiva integral, que considere o homem em sua totalidade.

Vale ressaltar que, na prática, a realidade concernente à formação humanista, que compõe a formação integral defendida no curso, é apresentada como uma opção política, o que revela ser uma questão facultativa no desenvolvimento do ensino no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

O modo capitalista de subordinar os processos educativos aos produtivos utiliza a instituição de ensino para naturalizar o poder exercido pelo mercado, que, neste estudo, está voltado para o trabalho agropecuário. Sob essa perspectiva, define a educação a ser realizada pela escola e que se dá mediante o atendimento à reprodução da ordem socioeconômica vigente.

Ressalta-se que o setor agropecuário ocupa, na conjuntura econômica nacional, lugar de destaque devido à intensificação da sua produção, motivada pelo emprego crescente da ciência e tecnologia no processo produtivo. A força de trabalho necessária ao desenvolvimento do mercado agropecuário e suas diversificadas atividades desempenham papel preponderante na definição da formação oferecida e realizada pela escola, e, logo, no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio. A relação entre educação e trabalho esteve, neste estudo, fortemente, associada à aquisição de conhecimentos científicos, tecnológicos, técnicos e práticos, que possibilitam a inserção imediata ou mediada no mercado de trabalho, o que ocorre, principalmente, devido ao curso ter enfoque profissional.

A estrutura e dinâmica que compõem a relação entre educação e trabalho apontam para a necessidade de atendimento das exigências dos perfis profissionais pelo mercado de trabalho, e que tem a escola como parte dessa sistemática, por ser ela a responsável pela produção da mercadoria força de trabalho (ENGUITA, 1993). A escola colabora com essa preparação e produção de força de trabalho, tendo como aporte a lógica da econômica capitalista, que impõe ao setor produtivo agropecuário o aumento da produtividade e seu aperfeiçoamento, efetivado por meio da aquisição, aprimoramento e produção de novos conhecimentos e técnicas de produção. Assim sendo, a instituição de ensino faz a mediação entre potenciais profissionais do ramo agropecuário, e as empresas e propriedades rurais, que empregam a força de trabalho. A educação, nessa maneira de interpretar, é capitaneada, sem reservas, pelo mercado de trabalho.

A relação entre educação e trabalho, nas aulas práticas, volta-se para a maneira como os alunos devem realizar determinadas atividades profissionais, a serem executadas em suas futuras atuações profissionais. Por essa via, os professores desenvolvem, no interior da instituição de ensino, atividades similares às realizadas no ambiente de trabalho, a fim de que os alunos conheçam, em termos práticos, as técnicas e procedimentos utilizados em situações

reais de trabalho. As visitas técnicas, nessa conjuntura, colaboram com essa relação por permitirem que o aluno entre em contato direto com o mercado de trabalho, através da observação do modo como os conhecimentos ensinados no curso são aplicados nas empresas, propriedades rurais, eventos, dentre outros, tendo também o propósito de estar informado sobre o que há de novo no campo agropecuário.

O estágio supervisionado obrigatório, no contexto da relação entre educação e trabalho, constituiu uma oportunidade para os alunos relacionarem os conhecimentos aprendidos no curso em situações reais de atuação profissional, em uma determinada subárea de sua formação, a partir do contato efetivo com o mercado de trabalho. Destaca-se que essa atividade educacional ocorre fora do ambiente escolar, e pressupõe o aprendizado de conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos e práticos, que devem ser executados no mercado de trabalho. Além disso, a mencionada relação também é percebida pelos professores em eventos promovidos pela instituição pesquisada, e ainda quando da participação dos alunos em atividades e encontros realizados fora do ambiente escolar (feiras, semanas agropecuárias e outros), que viabilizam o conhecimento das principais atividades desenvolvidas em cada uma das subáreas que compõem o curso e o mercado agropecuário.

Nos materiais impressos, a relação entre educação e trabalho no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, conforme foi demonstrado na fala dos professores, é pouco retratada nos livros didáticos empregados no ensino médio, pelo fato de primarem por conteúdos ligados aos conhecimentos científicos da educação geral, em que essa relação não é contemplada de forma explícita. A área técnica do curso não conta com materiais impressos a serem utilizados nas aulas pelos alunos, no caso, livros. Os materiais impressos disponíveis na biblioteca da instituição de ensino possuem limitado número de exemplares e, por isso, são destinados apenas para pesquisa, que pode ser realizada na própria biblioteca ou em casa.

Conforme afirmou a maioria dos docentes pesquisados, os materiais trazem conhecimentos que não tratam diretamente de técnicas, procedimentos e práticas presentes no mundo de trabalho. Diante desse fato, buscando estabelecer relação com o mercado de trabalho, os professores das disciplinas técnicas produzem textos e apostilas que abordam, de forma prática, esses aspectos não contemplados, de modo que eles sejam aprendidos pelos alunos.

A inexistência de material didático impresso para as disciplinas técnicas, de acordo com o entendimento dos docentes, pode ser explicada pela constante mudança e avanço científico, técnico e tecnológico no que se refere aos conhecimentos agropecuários utilizados no ensino agrícola. Note-se que essa mudança é produto das crescentes pesquisas e emprego

de ciência e tecnologia no processo produtivo, com vistas a promover o aumento da produtividade e do capital.

A partir dos relatos dos professores pesquisados, foi possível entender que a relação entre educação e trabalho pode ocorrer em dois sentidos: da instituição de ensino para o mercado de trabalho e do mercado de trabalho para a instituição. No primeiro sentido, a instituição de ensino busca setores do mercado de trabalho para conhecer suas necessidades formativas, as demandas produtivas e os conhecimentos utilizados, com o objetivo de adequar o processo educativo ao processo produtivo. No segundo sentido, o mercado de trabalho (empresas, propriedades rurais e outros) procura na instituição de ensino a força de trabalho para empregar. Essa questão foi notada pela presença, na instituição de ensino, de cartazes com oferta de emprego, em que se anunciava o perfil profissional requerido pelo empregador.

Sendo assim, depreende-se que o objetivo central da relação entre educação e trabalho é a formação da força de trabalho a ser empregada no setor agropecuário. A realidade em questão permite entender que a formação profissional tende a ser pré-requisito para o ingresso nesse mercado de trabalho, que requer trabalhadores que tenham conhecimentos gerais sobre os elementos e fatores componentes do processo produtivo; que possuam uma formação polivalente e multifuncional, realizada, sobretudo, pela instituição de ensino.

Nessa direção, a concatenação entre instituição de ensino e mercado de trabalho é sinalizada em parcerias estabelecidas por essas duas instâncias sociais - escola e setor agropecuário - para o desenvolvimento de visitas técnicas, eventos da área, estágios, desenvolvimento de pesquisas, dentre outros, como, também, para angariar de trabalhadores para atuarem nesse setor.

As possibilidades de formação definidas no PPC do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio são decorrentes da polivalência e multifuncionalidade requisitadas pela atual fase de desenvolvimento das forças produtivas no campo agropecuário. Contudo, as formações profissionais oportunizadas nas várias subáreas do campo agropecuário, no ensino oferecido pela instituição pesquisada, não asseguram emprego na área de formação, uma vez que é o mercado que define os postos de trabalho a serem ocupados pelos profissionais.

É importante considerar, também, que a formação em área específica é atravessada pelas necessidades materiais dos alunos de inserção no mercado de trabalho e suas expectativas em relação à formação e à profissão. As possibilidades formativas presentes no curso trazem embutida a necessidade que o mercado tem de constituir um exército reserva de força de trabalho, ajustado às suas próprias demandas, circunscritas a trabalhadores que atuem

em diversas áreas de trabalho e concentrem funções, de modo a propiciar a intensificação da acumulação do capital.

Nesse sentido, as expectativas da instituição de ensino em relação aos alunos atuarem na área de sua formação, na maioria das vezes, desconsideram as condições socioeconômicas e as necessidades materiais que os levam a escolher o curso, a inserção deles em áreas profissionais diferentes daquela em que se formaram, bem como as oportunidades de ocupações disponibilizadas pelo mercado de trabalho.

A possibilidade de haver distinção entre área de formação e atuação é pouco considerada no meio estudado, por estar presente o entendimento de que o mercado ligado à área de agropecuária ocupa lugar de destaque na economia nacional, regional e local. Por assim ser, esse mercado é visto como um ramo econômico promissor, em termos de emprego e remuneração. Tendo em vista esse conjunto de fatores, as expectativas e os interesses dos alunos são deixados de lado em favor das demandas do mercado e das expectativas da instituição de ensino, que também está a serviço desse mercado.

Ressalta-se que esses entendimentos são expressão da unilateralidade presente no curso, que tem como foco o aspecto econômico, o mercado de trabalho no qual a formação integral do homem é revertida em capacidade de fazer parte da vida socialmente produtiva. Assim sendo, nega-se aos estudantes o direito de se tornarem seres críticos, que lutam por sua emancipação, e de se tornarem agentes transformadores, conhecedores das contradições e embates que atravessam a sociedade capitalista, responsável pelo caráter alienante e autoritário que rege as relações sociais e de trabalho.

Dentro desse contexto, é disponibilizada ao estudante uma educação sustentada na perspectiva capitalista de entendimento da produção material da vida, do homem e sua atuação nessa produção. Os objetivos educacionais, dessa maneira, convergem para a crescente necessidade de acumulação de capital, o que desencadeia a intensificação da exploração do homem e seu trabalho, uma vez que a força de trabalho humana movimenta o processo produtivo.

No curso estudado, a difusão dessa perspectiva tem a função de reproduzir a sociabilidade do capital e, assim, contribui para que não se efetive a educação emancipadora, que possibilita o desvelamento das determinações que tecem a sociedade capitalista e subsidia, a partir do modelo de sociedade vigente, o desafio de desenvolver formas revolucionárias de redefinir a sociedade e suas relações sociais, tendo como foco o homem.

A relação entre educação e trabalho revela as contradições presentes no bojo da sociedade capitalista, sobretudo no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino



médio, que procura integralizar educação geral e educação técnica profissional. Esse formato de educação sustenta-se na perspectiva de formação integral do homem, ao considerar o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como elementos que congregam a totalidade humana. As contradições expressas nessa modalidade de ensino residem na prevalência de distinção e luta interna entre ensino médio, de caráter propedêutico, e o ensino técnico, apesar de que, no ensino integrado, eles teriam que constituir uma unidade. Nesse sentido, as incoerências presentes no ensino integrado estudado refletem as contradições vividas em âmbito social, nas quais a luta de classes sociais e a divisão do trabalho dão forma e movimentam a sociedade capitalista.

De acordo com esse entendimento, essas contradições também são parte da constituição e condução do ensino desenvolvido no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, de modo que ele atende as orientações de duas secretarias de educação ligadas ao MEC, quais sejam: Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, esse ensino é definido por Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Essa duplicidade de secretarias e diretrizes ocorre em razão da organização do ensino brasileiro possibilitar a oferta de ensino médio dissociada da educação técnica profissional, mas também a articulação entre ambas. Soma-se a isso o fato de a estruturação curricular dessas vertentes formativas, componentes do ensino integrado, apresentar conteúdos e finalidades próprias, que buscam se convergir na formação integral do homem, tendo como metas o prosseguimento dos estudos (preparação para o ENEM) e a preparação para o trabalho.

Pelo exposto neste estudo, depreende-se que a falta de integração no curso investigado decorre da divisão de classes e do trabalho que rege a sociedade capitalista, bem como da dificuldade em estabelecer relação entre a formação geral e técnica profissional, como instâncias que são responsáveis pela formação integral do ser humano, efetivada por meio da práxis transformadora.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, P.. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILLI, P. **As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARAGONEZ, I. B.. Trabalho como princípio educativo na prática pedagógica real. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs). **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. 1 ed. São Paulo: Fundação Santiliana, 2013. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_reestruturacao\\_ensino\\_medio.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_reestruturacao_ensino_medio.pdf). Acesso em: 08 nov. 2014.

ARAUJO, R. M. L.. O marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional. In: VII SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, EDUCAÇÃO E SOCIABILIDADE, p. 1-22, maio de 2010. **Anais eletrônicos...** Disponível em: [http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Ronaldo\\_Marcos\\_Lima\\_Araujo\\_o\\_marxismo\\_e\\_a\\_pesquisa\\_qualitativa\\_como\\_referencias\\_investigacao\\_educacao\\_profissional.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Ronaldo_Marcos_Lima_Araujo_o_marxismo_e_a_pesquisa_qualitativa_como_referencias_investigacao_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 02 out. de 2014.

AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs). **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. 1 ed. São Paulo: Fundação Santiliana. 2013. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_reestruturacao\\_ensino\\_medio.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_reestruturacao_ensino_medio.pdf). Acesso em: 08 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs). **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. 1 ed. São Paulo: Fundação Santiliana, 2013. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_reestruturacao\\_ensino\\_medio.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_reestruturacao_ensino_medio.pdf). Acesso em: 08 nov. 2014.

BIANCHETTI, R. G.. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BRANDÃO, M. CEFET Celso Suckow e algumas transformações históricas na formação profissional. **Revista Trabalho Necessário**, ano 7, n. 9, p. 1-22, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09BRANDAO.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2015.

BRASIL, M. N.. A pedagogia do capitalismo e seus componentes. In: MASCARENHAS, A. C. B.. **Educação e trabalho na sociedade capitalista**: reprodução e contraposição. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **IBGE Cidades.** Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=521380&search=goias|morri nhos>. Acesso em: 13 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf). Acesso em: 13 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php%3Fopcion%3Dcom%26task%26doc\\_download%26g...](http://portal.mec.gov.br/index.php%3Fopcion%3Dcom%26task%26doc_download%26g...) Acesso em: 13 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: 19 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto. **Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004.** Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm). Acesso em: 19 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208,** de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 e 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 19 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **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. Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 19 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 19 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e

tecnológica. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm). Acesso em: 19 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei nº 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. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 19 mai. 2014.

BRITO, W. A. **Ensino médio público: formação humana ou para o mercado de trabalho?** Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Departamento de Educação, 2011.

CABRAL, F.. A base marxista da teoria sócio-histórica em Psicologia. **Revista Electrónica “O comuneiro”**, n. 6, v. 10, p. 1-10, março 2008. Disponível em: [http://www.ocomuneiro.com/nr06\\_10\\_franciscacabral.html](http://www.ocomuneiro.com/nr06_10_franciscacabral.html). Acesso em: 02 out. 2014.

CARDOSO, M. L. Periodização e a ciência da história: observações preliminares. **Primeiro Relatório de uma pesquisa sobre periodizações**, PUC-RJ, p. 1-39, jun. 1977.

CARNEIRO, M. E. F. **Os técnicos de 2º grau frente à reconversão produtiva**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-graduação Educação, 1998.

CARVALHO, M. A. M. Nilo Peçanha e o percurso inicial da Escola de Aprendizes Artífices (1909-1930). In: VII ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA ECONÔMICA E 5ª CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA HISTÓRIA ECONÔMICA, p. 1-14, 2014, Niterói-RJ. **Anais eletrônicos...** Niterói, 2014. Disponível em: <http://www.congressoabphe.uff.br/index.php/anais/category/12-10-brasil-e-america-latina-rep>. Acesso em: 22 mai. 2015.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

DESLAURIERS, J., KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DORE, R. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, 2006. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a04v2670.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a04v2670.pdf). Acesso em: 20 nov. 2014.

DUARTE, R. Entrevista em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, n. 24, p 213-225, 2004.

DUARTE, B. R. G. V.; HYPOLITO, A. M.. Transformações no mercado de trabalho e educação. **Trabalho e Educação**, v. 17, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2008.

ENGUIITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomas Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FERRETTI, C. J. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 105-128, 2009.

\_\_\_\_\_. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Técnico. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, p. 80-99, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a06v2170.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2015.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. . Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, 14 (28), p. 139-152, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas, 2003. Novo Governo. Novas Políticas? CD-ROM, v.1, p. 1-14, 2003.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa em educação**: questões e desafios. 2007. Disponível em: [http://intranet.ufsj.edu.br/rep\\_sysweb/File/vertentes/Vertentes\\_29/maria\\_teresa\\_freitas.pdf](http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf) Acesso em: 01out. 2014.

FRIGOTTO, G.. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **A educação e a crise do capital real**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.. **O Trabalho como princípio educativo no projeto de formação integral de trabalhadores** - Excertos. Disponível em: [http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839\\_O%20TRABALHO%20COM\\_O%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf](http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COM_O%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf). Acesso em: 10 mar. 2014.

GARCIA, S. R. O. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.). **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santiliana, 2013. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_reestruturacao\\_ensino\\_medio.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_reestruturacao_ensino_medio.pdf). Acesso em: 08 nov. 2014.

GARCIA, N. M. D.; LIMA FILHO, D.L.. Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, p. 1-34, 2004. **Anais eletrônicos...** Disponível em: [http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te\\_domingos\\_leite.pdf](http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_domingos_leite.pdf). Acesso em: 26 jan. 2015.

GENTILLI, P.. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOIÁS. Secretaria de Planejamento. **Morrinhos**. 2005. Disponível em: [www.seplan.go.gov.br/sipin/pub/rank/2005/morrinhos.pdf](http://www.seplan.go.gov.br/sipin/pub/rank/2005/morrinhos.pdf). Acesso em: 17 mar. 2015.

GOLDENSTEIN, G. T. Trabalho e dominação no capitalismo monopolista: um esboço de sistematização. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 26, ano 4, p. 1-15, 1986. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75901986000400001&script=sci\\_arttex](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75901986000400001&script=sci_arttex). Acesso em: 23 mai. 2015.

GOMEZ, C. M. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: GOMEZ, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas da formação do trabalhador**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

JACCOUD, M; MAYER,R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPPART, J et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LAVILLE, C.; DIONNE, J.. **A construção do saber**. Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOMBARDI, J. C.. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: Alínea, 2011.

MANACORDA, M. A.. **Marx e a pedagogia moderna**. 2 ed. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MARTINS, L. M.. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, p. 1-17, 2006. **Anais eletrônicos...** Disponível em: [http://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As\\_aparA\\_ncias\\_enganam\\_-\\_divergencias\\_entre\\_o\\_mhd\\_e\\_as\\_abordagens\\_qualitativas.pdf](http://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf). Acesso em: 01 out. 2014.

MARTINS, J.. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F.. **A ideologia alemã**. 3 ed. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, K.. Prefácio à “Contribuição à crítica da Economia Política”. In: MARX, K.; ENGELS, F. [1977]. **Karl Marx e Friedrich Engels - Texto 3**. São Paulo: Edições Sociais, 1977.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. A educação para além do capital. Trad. Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **A crise estrutural do capital**. Trad. Francisco Raul Cornejo...[et al.]. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Tecnicismo, neotecnicismo e práticas pedagógicas no cotidiano escolar. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE e III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, p. 10208-10219, 2009. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 56-68, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/7132/4884>. Acesso em: 01 out. 2014.

MORAIS, F. D. R.. **A relação entre escola e trabalho na lógica do capital**: os cursos superiores de tecnologia no Brasil em debate. Tese de doutorado. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, 2011.

MORRINHOS. Secretaria de Indústria e Comércio de Morrinhos. **Entrevista**. 2015. Disponível em: <http://morrinhos.go.gov.br/site/?p=8695>. Acesso em: 17 mar. 2015.

NASCIMENTO, E.. **A matemática como ferramenta interdisciplinar na construção da aprendizagem na educação agrícola**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, 2010. Disponível em: [www.ia.ufrj.br/ppfea/dissertação/EmersondoNascimento.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppfea/dissertação/EmersondoNascimento.pdf). Acesso em: 18 mai. de 2015.

NASCIMENTO, J. E. A política de Expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: o papel do IFMA no processo de modernização. In: VII CONNEPI – CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 2012, Palmas-TO. **Anais eletrônicos...** Palmas, 2012. Disponível em: <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/5079/2080>. Acesso em: 19 mai. de 2015.

NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, D. K. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **HISTEDBR Online**, Campinas, n. 30, p. 275-291, jun. 2008. Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17\\_30.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17_30.pdf). Acesso em: 20 nov. 2014.

NETTO, J. P.. Introdução ao método da teoria social. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. UFRJ. s/d., p. 1-36. Material xerocopiado.

NOMA, A. K.; KOEPEL, E. C. N.; CHILANTE, E. F. N. Trabalho e educação em políticas educacionais. **HISTEDBR On-line**, número especial, p.65-82, ago. 2010. Disponível em: [www.fe.unicamp.br/revista/index.php/.../3051](http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/.../3051). Acesso em: 23 set. 2012.

NOSELLA, P.; AZEVEDO, M. L. N. A educação em Gramsci. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, mai./ago.2012. Disponível em: [www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v15n2/02.pdf](http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v15n2/02.pdf). Acesso em: 20 nov. 2014.

OLIVEIRA, J. F. A. C.; CARNEIRO, M. E. F. **As políticas neoliberais para a educação profissional: analisando o governo de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva.** 2012. Disponível em: [http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2012/GT-03/GT03-019.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-019.pdf). Acesso em: 18 mai. de 2015.

OLIVEIRA, R.. **A Teoria do Capital Humano e a educação profissional.** s/d. Disponível em: [www.senac.br/informativo/bts/271/boltec271c.htm](http://www.senac.br/informativo/bts/271/boltec271c.htm). Acesso em: 18 jun. 2015.

PARO, V. H.. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, C. J.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, M. R. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

PINTO, G. A.. **Organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

POUPART, J.. A entrevista de tipo qualitativa: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Trad. Ana Cristina Nasser. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

**Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.** Urutaí-GO, 2008.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Concepção do Ensino Médio integrado.** Disponível em: [www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf). Acesso em: 22 ago. 2014.

ROSA FILHO, S. N. **O estudo de caso como metodologia para a avaliação agrônômica e industrial de tomateiros para processamento no município de Morrinhos-GO.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, 2005. Disponível em: [www.ia.ufrj.br/dissertacao/sebasti%E3%20Nunes%20da%20Rosa%20Filho.pdf](http://www.ia.ufrj.br/dissertacao/sebasti%E3%20Nunes%20da%20Rosa%20Filho.pdf). Acesso em: 18 mai. 2015.

SALDANHA, L. de L. W.. **Avanços e contradições da política de educação profissional integrada no Paraná (2003-2010).** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2010. Disponível em: [http://www.bicentede.uepg.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=611](http://www.bicentede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=611). Acesso em: 03 out. de 2014.

SAMPAIO, I. M. Trabalho e educação: Paradoxos na formação do trabalhador. In: FRANÇA, R. L. (Org.). **Educação e trabalho: políticas públicas e formação para o trabalho.** Campinas-SP: Alínea, 2010.

SANTOS, I. S. F.; VALE, A. M. Brasil, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e privada. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, p. 131-149, 2006. Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10\\_22.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10_22.pdf). Acesso em: 22 mai. 2015.



SAVIANI, Dermeval. Fundamentos históricos-ontológicos da relação trabalho e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.152-180, jan./abr. 2001.

SEVERINO, A. J.. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em perspectiva**, 14(2), p. 65-71, 2000. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ssp/v14n2/9790.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ssp/v14n2/9790.pdf). Acesso em: 20 mai. 2013.

SOARES, R. D.. Educação e escola nos cadernos do cárcere. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2002, Caxambu-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu-MG, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/rosemarydoresoarest17.rtf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

SOUSA JUNIOR, J.. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressiva-destrutiva do capital. Aparecida-SP: Idéias & Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação profissional e educação geral: desafios da integração no Ensino Médio. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs). **Reestruturação do Ensino Médio**: Pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santiliana, 2013. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_reestruturacao\\_ensino\\_medio.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_reestruturacao_ensino_medio.pdf). Acesso em: 08 nov. 2014.

SKYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SKYMANSKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S.. **A pesquisa qualitativa em educação**: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, M. de L. R.. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO. M. P. de e VILELA, R. A. T (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VÁZQUEZ, A. S.. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Trad. Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIANNA, H. M.. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livro, 2007.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A - CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO**

#### **1- MEIO FÍSICO**

- Contexto da escola em termos arquitetônicos - Localização (Zona urbana - centro, periferia - , zona rural);
- Qualidade do espaço físico (situação física da escola, mobiliários, estrutura interna das salas de aula e de outras múltiplas dependências...); Condições físicas e higiênicas do espaço escolar;
- Proporcionalidade entre espaço físico e quantidade de alunos;
- Condições do espaço (temperatura, luminosidade e ventilação);
- Distribuição e condição de uso dos objetos e mobiliários da instituição escolar;
- Espaço para a utilização de equipamentos eletrônicos (computadores, audiovisuais);
- Utilização de materiais que discutem a relação entre educação e trabalho (Materiais impressos sobre a relação entre educação e trabalho; instrumentos e objetos).

#### **2- MEIO INSTITUCIONAL (ORGANIZACIONAL)**

- Dados sobre o fluxo escolar e estudantil no curso estudado;
- Como os docentes referem à escola e ao trabalho que desenvolvem junto ao curso pesquisado;
- Modo como os docentes tem acesso aos materiais utilizados para trabalhar no ensino-aprendizagem (revistas especializadas, produções específicas da área, material impresso oferecido pela rede de ensino, e outros);

#### **3- AMBIENTE DE ENSINO-APRENDIZAGEM (EDUCACIONAL)**

- Valor e importância dada ao conteúdo das disciplinas;
- Contribuição social dos assuntos, no presente e no futuro.
- Adequação dos assuntos desenvolvidos às finalidades apresentadas no Projeto Pedagógico do curso.
- Aspectos trabalhados no conteúdo das aulas que indiquem relação entre educação e trabalho.

**APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE****DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Declaro ter lido e concordar com o projeto de pesquisa **Relação entre educação e trabalho no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio** de responsabilidade da pesquisadora **Silvia Rosa**. Ademais declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas brasileiras, em especial a Resolução do CNS 466/2012. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. Estou ciente de que a execução desse projeto dependerá da aprovação deste pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição proponente - PUC-GO, mediante Parecer Ético Consubstanciado e declaração de aprovação.

Morrinhos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Diretor Geral da Instituição Coparticipante

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**  
**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**  
**PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Meu nome é **Silvia Rosa**. Sou mestranda em educação e pesquisadora responsável pelo projeto denominado **“Relação entre educação e trabalho no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio”**. Este estudo se justifica pelo fato da **relação entre educação e trabalho no espaço escolar brasileiro estar muito relacionada à perspectiva de inclusão ou manutenção das pessoas no mercado de trabalho, com restrita alusão à formação integral do educando. O projeto tem como objetivo compreender e analisar a relação entre educação e trabalho a partir da ótica de seis docentes (especialistas, mestres ou doutores) do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio de uma instituição federal de ensino, localizada na cidade de Morrinhos, estado de Goiás. O propósito é perceber como se dá essa relação no ambiente pesquisado e as implicações e desdobramentos daí advindos. Para a realização deste projeto, serão utilizados os seguintes procedimentos: observação (física, institucional e educacional), entrevistas (gravadas em áudio) com seis docentes do curso estudado, e análise documental.**

Ressalta-se que os **riscos** serão mínimos. O que pode haver é certo constrangimento durante a entrevista, a ser reduzido à medida que a entrevista acontecer, e assim que houver maior interação entre pesquisador e pesquisado. Isso implicará cuidado com a escolha do local e agendamento da entrevista, de modo que ela não venha a atrapalhar as atividades cotidianas do pesquisado. A entrevista deve, pois, ser uma combinação conjunta dos participantes da pesquisa. No mais, será garantido anonimato e sigilo, a fim de assegurar a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos. Esclarece-se que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação, por o risco ser mínimo ao entrevistado, e havendo liberdade para se recusar a participar, bem como para deixar de participar em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma ou prejuízo. Os benefícios da participação, por sua vez, estão associados à contribuição dos participantes com o repensar a ação educativa desenvolvida no ambiente escolar, além de colaborar, de alguma forma, com

o entendimento da questão em investigação. Os resultados serão apresentados aos participantes em forma de comunicações orais e cursos. Os dados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não, por meio de artigos científicos, comunicações orais e outros eventos.

No caso de aceitar fazer parte deste estudo, assine, ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. A via da pesquisadora deverá ser rubricada. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. As orientações para o desenvolvimento ético desta pesquisa seguem as regulamentações apresentadas pela Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Os dados conseguidos com as entrevistas gravadas em áudio e sua transcrição ficarão arquivados por cinco anos, e, depois desse período, serão descartados.

Em caso de **dúvida sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato (ligação a cobrar) com a pesquisadora responsável, **Silvia Rosa**, nos seguintes telefones: **(64) 3491-4627, (64) 8107-0546**. Em casos de dúvidas **sobre a ética aplicada a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, nos telefones: (62) 3946-1512/ (62)3946-1070.

Local e data: \_\_\_\_\_

---

Silvia Rosa  
Assinatura da Pesquisadora

## CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, RG/ CPF \_\_\_\_\_ concordo em participar como sujeito do estudo intitulado: “Relação entre educação e trabalho no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio”.

Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Silvia Rosa, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, a garantia do anonimato e sigilo dos dados confidenciais, assim como do risco mínimo - (certo constrangimento durante a entrevista, a ser reduzido na medida em que a entrevista acontecer, houver maior interação entre pesquisador e pesquisado, o que implicará cuidado com a escolha do local e agendamento da entrevista de modo que esta não atrapalhe as atividades cotidianas do pesquisado e seja uma combinação conjunta) para os voluntários. Os benefícios da participação estarão associados à contribuição dos participantes com o repensar a ação educativa desenvolvida no ambiente escolar e colaborar, de alguma forma, com o entendimento da questão em investigação.

Foi-me garantido que poderei retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou prejuízo. Foi informado que não receberei nenhum pagamento ou gratificação financeira pela minha participação na pesquisa por ser exposto a um risco mínimo.

Os dados conseguidos com as entrevistas gravadas e sua transcrição ficarão arquivados por um período de cinco anos, depois desse período serão descartados e destruídos.

Estou ciente das informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que dizem respeito à pesquisa a que disponho participar.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

---

*Comitê de Ética em Pesquisa/CEP*

Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PROPE  
Avenida Universitária n. 1069 - Setor Universitário - Caixa Postal 86 - CEP 75.605-010  
Goiânia - Goiás, Telefone: (62) 3946-1512 / (62) 3946-1070.

E-mail: [cep@pucgoias.edu.br](mailto:cep@pucgoias.edu.br)

## APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

### CARACTERIZAÇÃO DOS ATORES/PARTICIPANTES DA PESQUISA

#### DADOS PESSOAIS

Identificação na pesquisa: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Naturalidade: \_\_\_\_\_

#### DADOS GERAIS

Função que exerce na educação: \_\_\_\_\_

Nível de escolaridade: \_\_\_\_\_

Possui curso de graduação? ( ) Sim ( ) Não

Qual (Quais)? \_\_\_\_\_

Concluiu em que ano? \_\_\_\_\_

Fez especialização (ões)? ( ) Sim ( ) Não

Em que área? \_\_\_\_\_

Concluiu em que ano? \_\_\_\_\_

Quais? \_\_\_\_\_

Possui Mestrado? ( ) Sim ( ) Não

Em que área? \_\_\_\_\_

Concluiu em que ano? \_\_\_\_\_

Possui Doutorado? ( ) Sim ( ) Não

Em que área? \_\_\_\_\_

Concluiu em que ano? \_\_\_\_\_

Tempo de Atuação na educação (em anos): \_\_\_\_\_

Tempo de Atuação no Curso (em anos): \_\_\_\_\_

Carga Horária Semanal de Trabalho na Educação: \_\_\_\_\_

Possui cursos específicos na área educacional? ( ) sim ( ) não  
Quais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pertence ao quadro de docentes da educação:

( ) Básica ( ) Profissional/Técnica

Se pertencer à Educação Básica indique a área de conhecimento:

- ( ) Linguagens e Códigos e suas Tecnologias  
( ) Ciências Humanas e suas Tecnologias  
( ) Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Trabalha com qual ou quais disciplina (s):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Se pertencer à educação Profissional/Técnica indique se atua na área:

( ) animal ( ) vegetal

Trabalha com qual ou quais disciplina (s):

\_\_\_\_\_

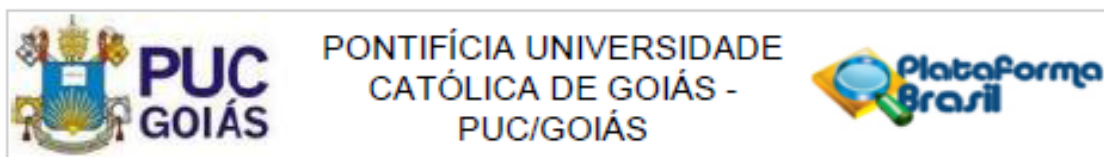
\_\_\_\_\_

- 1) Como foi a escolha da profissão? Explique.
- 2) Sua formação te auxilia no desempenho da profissão? Como isso ocorre?
- 3) O que é ser docente? Como é trabalhar no curso integrado? Explique.
- 4) Que desafios a escola tem enfrentado no dia a dia?
- 5) Que tipo de alunos a escola tem recebido? Quem são eles, que características trazem? (São alunos trabalhadores).
- 6) De que modo a escola percebe esses alunos e o que se espera deles?
- 7) Como é lidar com as diferenças de interesses, níveis de conhecimento e expectativas dos discentes?



- 8) O que sabe sobre o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio. Como adquiriu esse conhecimento?
- 9) Conhece o Projeto Político-Pedagógico do Curso?
- 10) Conhece as leis que tratam da educação profissional, do ensino integrado?
- 11) No seu entendimento, existe relação entre a educação desenvolvida no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio e o mundo/mercado de trabalho? Se existe, de que maneira isso acontece?
- 12) É possível perceber se os alunos fazem associação entre o curso e o mundo/mercado de trabalho? Como essa questão é posta por eles?
- 13) A questão da relação entre educação e trabalho é, de algum modo, tratada nos materiais impressos utilizado no estudo da disciplina que ministra?

## ANEXO A - PARECER TÉCNICO CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Relação entre educação e trabalho no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio

**Pesquisador:** Sílvia Rosa

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 38843714.4.0000.0037

**Instituição Proponente:** Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goiás

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 889.043

**Data da Relatoria:** 25/11/2014

#### Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa apresentado como requisito para a conclusão do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Caracteriza-se por abordagem qualitativa e sócio-histórica. Objetiva compreender a relação entre educação e trabalho no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio de uma instituição da rede federal de educação de Morrinhos-GO, irá contemplar entrevistas gravadas com os seis docentes (especialistas, mestres e doutores), em seguida estas serão transcritas. Envolverá, ainda, observação registrada em diário de campo e análise de documentos escritos. O recrutamento dos indivíduos será feito através de convite para participação na pesquisa e contará com a disponibilidade destes em participar. Quando aceito o convite, o pesquisador apresentará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A análise dos dados expressos através das técnicas de observação, entrevista e utilização de documentos está associada à interpretação destes à luz do referencial teórico, do contexto sócio-histórico, uma vez que o homem produz história a partir de sua práxis, de sua atuação social, criação de novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como desenvolve.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

**Endereço:** Av. Universitária, N.º 1.069

**Bairro:** Setor Universitário

**CEP:** 74.605-010

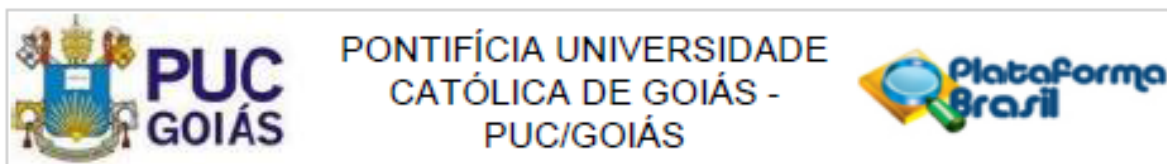
**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3946-1512

**Fax:** (62)3946-1070

**E-mail:** cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 889.043

Compreender e analisar a relação educação trabalho no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio e sua correlação com as políticas educacionais.

**Objetivo Secundário:**

- Identificar e entender a relação entre educação e trabalho no curso estudado em termos conceituais e práticos/cotidianos.
- Analisar como se dá a relação entre educação e trabalho no processo ensino-aprendizagem, a partir do modo como os docentes lidam com a questão posta, na perspectiva de dar a conhecer a forma como essa relação manifesta-se no âmbito escolar.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

- De acordo com a Resolução CNS n. 468/2012.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

- Declarar que os resultados da pesquisa serão tomados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- Proceder Revisão de Língua Portuguesa no Relatório de Projeto e TCLE.
- Explicitar como será a devolutiva dos resultados da pesquisa aos participantes.

**Recomendações:**

Não se aplica.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

- De acordo com a Resolução CNS n. 468/2012.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

A aprovação deste, conferida pelo CEP, não isenta o Pesquisador de prestar satisfação sobre sua Pesquisa em casos de alteração de amostra ou centros de coparticipação. É exigido a entrega do relatório final após conclusão da pesquisa.

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069

Bairro: Setor Universitário

CEP: 74.605-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefons: (62)3946-1512

Fax: (62)3946-1070

E-mail: cep@pucgoias.edu.br