



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

HELENA LUIZA OLIVEIRA COURA

**A POSSÍVEL INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO:
ANÁLISE DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA**

Salvador
2012



HELENA LUIZA OLIVEIRA COURA

**A POSSÍVEL INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO:
ANÁLISE DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Regina Filgueiras Antoniazzi

Salvador
2012

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Coura, Helena Luiza Oliveira.

A possível integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano : análise do curso técnico em agropecuária / Helena Luiza Oliveira Coura. - 2012.

150 p. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Regina Filgueiras Antoniazzi.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

1. Ensino profissional. 2. Ensino médio. 3. Currículos. 4. Trabalho. I. Antoniazzi, Maria Regina Filgueiras. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 373.246 – 22. ed.

HELENA LUIZA OLIVEIRA COURA

**A POSSÍVEL INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO: ANÁLISE DO CURSO
TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Maria Regina Filgueiras Antoniazzi (Orientadora)
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia
Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Marise Nogueira Ramos
Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense
Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Ronalda Barreto Silva
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Para Daguinha, avó querida
(em memória)

[...] amor que não se pede
amor que não se mede
que não se repete [...]
Cidade Negra

Para Juliana e Marcel, minha melhor parte, por terem me proporcionado sentir o amor maior dessa vida e, por isso, sei que sou uma pessoa melhor e mais feliz.

Para Luiz, meu amor, pela caminhada, por compartilhar do meu secreto e dos meus sonhos de vida.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar. Aprendi (o que o caminho me ensinou) a caminhar cantando como convém a mim e aos que vão comigo. Pois já não vou mais sozinho.

Thiago de Mello

A Deus e aos meus irmãozinhos de luz, pela inspiração; Pela perseverança que sempre tive.

Para minha mãe, Eliana, pela vida, pelo afeto e amizade, pela torcida, por estar sempre presente.

Para meu pai, Gerson, pela vida. Por todos os livros e por todas as músicas.

As minhas irmãs e irmãos, cunhadas e cunhados, pela presença carinhosa, pela nossa união, especialmente a Guacira, pelo interesse neste trabalho.

A Liliane, sempre presente na minha história, sempre amiga e sempre na torcida.

Aos amigos Leyla e Paulo, pelo apoio de todas as horas, pelos momentos de conversa boa, pela presença nos momentos alegres e de dor, e por torcerem para que as coisas dêem certo.

A minha sogra querida, D. Neném, pelas orações.

A Tia Betinha, pelo carinho e pela torcida.

A minha orientadora, Professora Doutora Regina Antoniazzi, pelo acompanhamento criterioso, pelas sugestões e por nunca ter me deixado sem respostas durante a condução deste trabalho.

A todos os colegas dessa equipe que faz a Pró-Reitoria de Ensino, especialmente, a minha turma da Diretoria de Planejamento e Políticas de Ensino: José Carlos, Jacqueline, Amanda e Neurisângela, pelo suporte nas questões da Gerência da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nos momentos em que eu realizava este estudo.

A Camilinha, pela oportunidade de “reencontrá-la”, pela amizade, pelo riso dócil e sincero, pela companhia agradável nas tardes de aula na FACED.

A Cris Brito, pelo incentivo contagiante.

A Sônia Vieira, pela atenção e pela adequação às normas da ABNT.

Aos colegas do *Campus* Catu, que gentilmente participaram e contribuíram muito com esta pesquisa.

A todos que colaboraram e demonstraram interesse nesta pesquisa, muito obrigada!.

[...] a política educacional brasileira prepara, do ponto de vista do mercado, para continuarmos como mão-de-obra de segunda categoria no mundo; meros aplicadores da tecnologia que os outros produzem. Então, enquanto o mundo aplica atividades cerebrais, e isso significa valorizar a escola básica, o Brasil prepara para atividades neuromusculares. (FRIGOTTO, 2001)

COURA, Helena Luiza Oliveira. **A possível integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano**: análise do curso técnico em agropecuária. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2012.

RESUMO

Neste estudo analisamos e discutimos em que medida os princípios da integração curricular estão presentes no IF Baiano, a partir do Curso Técnico em Agropecuária Integrado, ofertado pelo *Campus* Catu. O Ensino Integrado é considerado uma forma de superar a formação unilateral, restrita e especializada, adotada pelas políticas que orientam o currículo dos cursos da Educação Profissional, desde a época do Brasil Colônia, através das quais é perpetuada a dualidade estrutural entre ensino acadêmico e profissional. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, com a publicação do Decreto 2.208/1997, houve um grande retrocesso em relação à equivalência entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, estabelecida pela Lei nº. 4.024/1961, pois a Educação Profissional passou a ter organização curricular própria e independente do Ensino Médio, referenciada pelos interesses mais imediatos do setor produtivo. Em 2004, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº. 2.208/1997 é revogado, após a publicação do Decreto nº. 5.154/2004, que instituiu, como uma das formas de oferta da Educação Profissional, o Ensino Integrado, cuja formação geral (de Nível Médio) e a profissional passam a compor um só currículo. Entretanto, para que essa determinação se reverta na possibilidade concreta da formação *omnilateral* dos sujeitos, é preciso um projeto curricular que inclua uma metodologia capaz de integrar trabalho, ciência e cultura durante todo o desenvolvimento do curso. A pesquisa que realizamos foi um Estudo de Caso, do tipo exploratória e analítica. Para que o objetivo central dessa pesquisa fosse alcançado, precisamos desdobrá-lo em objetivos intermediários, ou seja: a) examinar se o Projeto Pedagógico do Curso orienta no sentido da integração entre as diversas áreas do conhecimento; b) analisar se existe um planejamento compartilhado entre os docentes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado; c) verificar qual é a compreensão dos educadores sobre a concepção de Ensino Integrado e se estes aplicam os seus princípios na sua *práxis*. Para isso, adotamos os seguintes procedimentos científicos que foram seguidos durante todo o curso desta pesquisa: revisão da literatura, aplicação de questionários com docentes, entrevistas com a Equipe Técnico-Pedagógica e análise do Projeto Pedagógico do Curso de Agropecuária Integrado. A análise e discussão, tanto da pesquisa empírica, como do Projeto Pedagógico do Curso, privilegiaram uma proposta de formação integrada que abrange três dimensões: a formação *omnilateral*; a que integra o Ensino Médio e Educação Profissional; e a que estabelece relações entre parte e totalidade do conhecimento. Nesse sentido, verificamos que a integração curricular, dentro da concepção esperada, não se verifica no curso analisado, fato evidenciado, sobretudo, pela falta do entendimento dos docentes sobre a proposta do ensino integrado, agravada pela ausência do planejamento compartilhado, o que inviabiliza a realização de atividades integradoras do conhecimento. Em relação à análise do Projeto do Curso Técnico em Agropecuária Integrado, constatamos que este documento não orienta no sentido da integração curricular, tanto pela sua proposta e estruturação, como pela omissão sobre questões metodológicas adequadas a esse propósito.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, Formação *Omnilateral*.

COURA, Helena Luiza Oliveira. **A possible curriculum integration in Federal Institute of Education, Science and Technology Baiano**: analysis of technical course of agriculture and livestock. 2012. pp. 161. Dissertation (Master's Degree) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2012.

ABSTRACT

In this study was analyze and discuss to what extent the principles of curriculum integration are present in IF Baiano, from the Technician Course of Agriculture and Livestock Integrated, offered by the *Campus* Catu. The Integrated Education is considered a way to overcome the unilateral training, restricted and specialized adopted policies that guide the curriculum of vocational courses from the time of colonial Brazil, which is perpetuated by the structural duality between academic and vocational. During the government of Fernando Henrique Cardoso, with the publication of Decree 2.208/1997, there was a major setback regarding equivalence between high school and professional education, established by Law. 4.024/1961, for professional education curriculum organization now has its own independent school, referenced by more immediate interests of the productive sector. In 2004, already in the government of Luiz Inacio Lula da Silva, the Decree. 2.208/1997 is revoked, after the publication of the Decree. 5.154/2004, which instituted as a way of offering Professional Education, Integrated Education, whose general training (mid-level) and professional begin to compose a single curriculum. However, that determination to revert the concrete possibility of formation of subjects *omnilateral*, you needed a curriculum design that includes a methodology capable of integrating labor, science and culture throughout the course development. Thus, our research was a case study of exploratory and analytic. For the central objective of this research was achieved, we needed to deploy it on intermediate objective, namely: a) examine the Project Pedagogical Course orients towards integration between different areas of knowledge, b) whether there is a shared planning between teachers of Technician Course of Agriculture and Livestock Integrated c) assess for understanding of educators on the design of Integrated Education and apply these principles in their professional practice. For this, we adopted the following procedures, which were followed throughout the course of this research: literature review, questionnaires with teachers, interviews with technical and pedagogical team and analysis of Pedagogical Project of Technician Course of Agriculture and Livestock Integrated. The analysis and discussion, much of the field research, as the appreciation of the Pedagogical Project, a proposal favored integrated training that encompasses three dimensions: the formation *omnilateral*, which integrates the High School and Professional Education, and establishing relationships between part and full of knowledge. It was observed that curriculum integration within the expected design, does not manifest itself in the course analyzed, evidenced by the lack of teacher's understanding of the proposal of integrated education, exacerbated by the lack of shared planning, which makes the conducting activities integrative knowledge impossible. Regarding the analysis of the Project's Technician Course of Agriculture and Livestock Integrated, verified that this document does not orients curriculum integration, both for its proposal and structuring, as the lack of appropriate methodologies for this purpose.

KEYWORDS: Work. Integrated professional education to high school. *Omnilateral* formation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEB	Câmara de Educação Básica
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAGRI	Coordenação do Ensino Agropecuário
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional
DEA	Diretoria de Ensino Agrícola
DEM	Departamento de Ensino Médio
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EC	Emenda Constitucional
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
IF Baiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP	Laboratório e Prática de Produção
MEC	Ministério da Educação
PAO	Programa Agrícola Orientado
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
SEAV	Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TMB	Taxa de Matrícula Bruta
TML	Taxa de Matrícula Líquida
UEP	Unidades Educativas de Produção
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Estrutura de organização do ensino brasileiro em 1932.....	50
FIGURA 2	Fluxograma da Lei de diretrizes e bases 5.692/1971: profissionalização universal e compulsória para o Ensino Secundário.....	55
QUADRO 1	Matrículas no ensino regular da educação básica.....	71
QUADRO 2	IDEB Brasil.....	72
QUADRO 3	Comparação entre os percentuais de abandono e reprovação dos ensinos fundamental e médio, 2010.....	73
QUADRO 4	Ensino Médio idade regular, 2009.....	73
FIGURA 3	O 3º. Sentido: a integração de conhecimentos na totalidade.....	81
QUADRO 5	Metodologias de caráter interdisciplinar.....	84
TABELA 1	Taxas de distorção idade-série, abandono e reprovação no município de Catu.....	101
QUADRO 6	Integração entre componentes disciplinares e atividades decorrentes do planejamento.....	111
QUADRO 7	Formação docente para o ensino integrado.....	113
QUADRO 8	Temas discutidos sobre o trabalho e o trabalhador.....	116

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	O CAMPO TEÓRICO DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	18
2.1	AS DIMENSÕES ONTOLÓGICA E HISTÓRICA DO TRABALHO.....	18
2.2	A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E A ALIENAÇÃO.....	23
2.3	O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: UMA ALTERNATIVA À EDUCAÇÃO PARA O CAPITAL.....	28
3	AS POLÍTICAS PARA O ENSINO PROFISSIONAL E A EMERGÊNCIA DA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA.....	40
3.1	TRABALHO MANUAL: A GÊNESE DO PRECONCEITO.....	41
3.2	POLÍTICAS: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A INDÚSTRIA E PARA O CAMPO.....	42
3.3	A REVOLUÇÃO VERDE: COMPREENDENDO A EMERGÊNCIA DA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA.....	58
3.4	A FORMAÇÃO DO EXTENSIONISTA RURAL.....	60
3.4.1	A COAGRI e a reformulação do sistema escola-fazenda.....	62
4	OS SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR.....	65
4.1	O ENSINO MÉDIO: ENTRAVES À UNIVERSALIZAÇÃO.....	65
4.2	O CURRÍCULO DOS CURSOS INTEGRADOS.....	72
4.2.1	As dimensões do currículo integrado.....	74
4.2.2	O trabalho interdisciplinar como proposta organizadora da integração curricular.....	79
4.2.3	Os referenciais para elaboração dos currículos da EPTNM.....	82
4.2.3.1	<i>O Técnico em Agropecuária no catálogo nacional de cursos técnicos e na classificação brasileira das ocupações.....</i>	86
4.3	A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA CONSTITUIÇÃO DO TRABALHADOR.....	89
5	ANÁLISE DOS DADOS DO CURSO INTEGRADO DE AGROPECUÁRIA.....	96
5.1	O MUNICÍPIO DE CATU.....	96
5.2	A REDE FEDERAL, O IF BAIANO E O <i>CAMPUS</i> CATU.....	98
5.3	O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NO <i>CAMPUS</i> CATU: ANÁLISE DA INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR.....	100
5.3.1	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	100
5.3.2	DADOS GERAIS DOS DOCENTES.....	102
5.3.3	ATIVIDADES DOS DOCENTES NA INSTITUIÇÃO.....	102
5.3.4	COMPREENSÃO DOCENTE SOBRE A CONCEPÇÃO DO ENSINO INTEGRADO E APLICAÇÃO DOS SEUS PRINCÍPIOS NA SUA <i>PRÁXIS</i>	104
5.3.5	O planejamento compartilhado.....	108
5.3.6	Formação continuada do docente para integração curricular.....	111
5.3.7	Importância dos componentes disciplinares do núcleo geral, na formação do técnico de nível médio.....	112
5.3.8	Conteúdos contextualizados e integração dos conhecimentos.....	114
5.3.9	Análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Agropecuária Integrado.....	115
5.3.10	O mundo do trabalho e a inserção do técnico em agropecuária.....	122

5.4	O QUE PENSAM OS TÉCNICOS-PEDAGÓGICOS SOBRE A INTEGRAÇÃO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO.....	123
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS	132
	ANEXOS	147
	ANEXO A – Atas de Reuniões, de 2005.....	148
	ANEXO B – Resolução interna 007, de 7 de dezembro de 2005.....	152
	ANEXO C – Quadro da Matriz Curricular.....	153
	APÊNDICES	154
	APÊNDICE A – Competências Profissionais Gerais do Técnico em Agropecuária.....	155
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	156
	APÊNDICE C – Questionário - Docentes.....	158

1 INTRODUÇÃO

Desde os primórdios das civilizações a educação sempre esteve ligada ao trabalho. Produzindo coletivamente para suprir as suas necessidades e as do seu grupo, o homem apreendia técnicas, acumulava saberes e os transmitia aos seus descendentes. Partindo de uma concepção histórico-ontológica Saviani considera que o trabalho e a educação são atributos essenciais do homem, pois ambos estão intrinsecamente ligados à própria condição humana, nesse sentido, o autor explica que

[...] todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana [...]. A produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 1986, p. 14, 2007, p. 154)

Saviani (2007, p.152) afirma que foi somente a partir da apropriação privada da terra e da intensificação da produção, que cindiu a sociedade em classes (a dos proprietários e a dos que trabalhavam na terra), é que houve também a separação entre trabalho e educação, ou seja, o processo educativo, proporcionado pela relação estreita do trabalhador com o objeto da sua produção, sucumbe no momento em que o homem passa a vender a sua força de trabalho para outro sujeito, o dono dos meios de produção.

A divisão entre trabalho e educação acentuou-se ainda mais com o advento da revolução industrial. Iniciado em meados do século XVIII, o modo de produção fabril favoreceu a formação de diferentes classes de trabalhadores: muitos eram treinados para executar o trabalho instrumental e repetitivo, e outros, poucos, para monitorar esse trabalho.

Dentre as consequências negativas trazidas pela fragmentação da produção está o fato de que, com isso, consolida-se também a separação entre a criação e a execução do trabalho. Essa divisão do trabalho constitui, historicamente, o fulcro da concepção político-pedagógica da educação, já que as pessoas de classes sociais diferenciadas recebem tipos diferenciados de educação, ou seja, se uma parcela da sociedade tem acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, a outra receberá uma educação eminentemente voltada para a prática do trabalho.

O Ensino Integrado é considerado uma forma de superar essa formação unilateral, restrita e especializada, adotada pelas políticas que orientam os currículos dos cursos do

ensino profissional no país, desde a época do Brasil Colônia. Nesta forma de oferta da Educação Profissional, o estudante cursa o Ensino Médio e o curso profissional escolhido. Por ser um curso integrado (médio e profissional) e, portanto, regido pelas mesmas Leis e Diretrizes do Ensino Médio, em tese, deveria dar a formação integral ao jovem trabalhador, ou àquele que busca uma profissão.

É oportuno destacar que, no art. 35, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996, quando são definidas as finalidades do ensino médio, destaca-se, dentre outras, tanto a preparação para o trabalho, como a formação humana, ou seja, estas duas dimensões são postas como partes de uma só formação. Entretanto, para que este resultado de formação seja concreto é preciso um projeto educativo que integre trabalho, ciência e cultura, na perspectiva do ensino politécnico para a formação *omnilateral* dos sujeitos.

Entendemos, assim, que uma proposta de integração curricular deve considerar três dimensões, que se complementam, na formação do trabalhador: “[...] a formação humana, ou *omnilateral*; a formação que integra o Ensino Médio e Educação Profissional; e a formação que possibilite ao estudante estabelecer a relação entre parte e totalidade do conhecimento”. (RAMOS, 2007)

Em vista do exposto, é importante destacar que a primeira motivação para realizar este estudo surgiu de uma inquietação, fruto da prática cotidiana como pedagoga do IF Baiano, quando percebi que existiam questões controversas no âmbito do currículo dos cursos integrados, que precisariam ser respondidas para que eu pudesse afirmar, ou não, sobre a existência de práticas pedagógicas que determinariam esta forma de oferta da educação profissional.

Nesse sentido, compreendemos, tal como Gamboa (2007, p. 179)

[...] que o sujeito, que elabora o conhecimento é ao mesmo tempo investigador, cientista, cidadão, homem de seu tempo, vinculado a um determinado grupo social, com interesses e valores culturais específicos, condições inerentes das quais não se pode separar quando se realiza uma pesquisa.

Portanto, esta pesquisa tem como tema *A possível integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano: análise do curso Técnico em Agropecuária*, e teve como objetivo central, analisar e discutir em que medida os princípios

da integração curricular estão presentes no IF Baiano, a partir da análise do curso Técnico em Agropecuária.

Segundo Kosik (1985, p. 12), “[...] captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como, ao mesmo tempo, nele se esconde”. Com essa compreensão, para que o objetivo principal pudesse ser alcançado, precisamos desdobrá-lo em objetivos intermediários: a) examinar se o Projeto Pedagógico do Curso orienta no sentido da integração entre as diversas áreas do conhecimento; b) analisar se existe um planejamento compartilhado entre os docentes do curso Técnico em Agropecuária Integrado; c) verificar qual é a compreensão dos educadores (docentes e equipe pedagógica) sobre a concepção de ensino integrado e se estes aplicam os seus princípios na sua *práxis*.

A referência teórico-metodológica na qual se fundamenta esta dissertação tem centralidade nas categorias da relação histórica que se estabelece entre trabalho e educação, notadamente marcada pela dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, e no ensino profissional integrado, no momento em que este se constitui como uma alternativa de superação da divisão histórica estabelecida entre formação acadêmica e profissional.

Ao analisar o estado do conhecimento das pesquisas desenvolvidas nos campos supramencionados, percebemos um forte acento na concepção do método marxista, especificamente o materialismo histórico e dialético. Seguindo essa linha de abordagem, nos alinhamos à produção de autores como Antônio Gramsci, Demerval Saviani, Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto, Sílvia Manfredi, Maria Ciavatta, dentre outros.

A opção por uma investigação na concepção do materialismo histórico e dialético se justifica pelo objeto que nos propomos a conhecer, que traz na sua essência a marca da dualidade entre ensino acadêmico e profissional, em contraposição a uma escola única e de formação igual para todos os sujeitos.

A pesquisa social que realizamos é um Estudo de Caso do tipo exploratória e analítica. Triviños (2010, p. 133), explica que com o desenvolvimento da investigação qualitativa, o Estudo de Caso, que estava no momento de transição entre ambos os tipos de investigação (quantitativa e qualitativa), constituiu-se numa expressão importante dessa tendência nova na pesquisa educacional. O autor esclarece que “[...] o estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. (TRIVIÑOS, 2010, p. 133)

Desse modo, visando ao alcance do objetivo desta pesquisa, adotamos procedimentos científicos que foram seguidos durante todo o seu curso, que consistiu, essencialmente, em: revisão da literatura, aplicação de questionários semi-estruturados, com docentes vinculados ao curso Técnico em Agropecuária Integrado, entrevistas com a Equipe Técnico-Pedagógica do *Campus Catu* e análise do Projeto Pedagógico do Curso de Agropecuária Integrado.

Considerando que os processos de formação humana, em geral, e de formação para o trabalho, em particular, são fenômenos sociais e historicamente produzidos (GAMBOA, 2007), para atender o aqui proposto, foi necessário, inicialmente, entender a relação existente entre as categorias Trabalho e Educação. Desse modo, o nosso segundo capítulo, intitulado, *O campo teórico da relação entre trabalho educação*, aborda os fundamentos históricos e ontológicos dessa relação. Também, nesse capítulo, enfocamos o fenômeno da divisão social do trabalho, relacionando-o com a educação, indicando que nessa esfera ocorre uma separação entre ensino instrumental e acadêmico. Paralelamente, apresentamos como forma de superação dessa formação, que estabelece uma separação entre o “pensar” e o “fazer”, os elementos constitutivos da concepção do trabalho como princípio educativo. Com isso afirmamos que a separação entre a instrução intelectual e a instrumental, contribui, desde cedo, para formação alienada do trabalhador, cuja superação está centrada numa proposta de formação *omnilateral*.

Numa tentativa de situar historicamente o ensino profissional como parte da totalidade do sistema educacional brasileiro, que também é influenciado pelo setor produtivo, no terceiro capítulo abordamos as políticas para a educação profissional, tanto as direcionadas para a educação no meio urbano, como no meio rural. E tendo em vista a convergência que, em dados momentos, essas políticas assumem, buscamos estabelecer um paralelo entre as políticas voltadas para a educação profissional do operário, na fase da industrialização do país, e aquelas voltadas para formação do Técnico Agrícola, cuja intencionalidade da formação estava focada em disseminar novas práticas, que determinariam um novo padrão produtivo no campo, durante as décadas de sessenta e setenta, que ficou conhecida por Revolução Verde.

No quarto capítulo, no intuito de compreender os princípios que norteiam a integração no currículo no IF Baiano, e mais especificamente, no curso Técnico em Agropecuária Integrado, *Campus Catu*, foi necessário, primeiramente, discutirmos o Ensino Médio, quando identificamos as questões mais controversas da Educação Básica. E para que pudessemos

analisar e discutir o currículo integrado da educação profissional, foi preciso, também, compreender o conceito de currículo.

E, considerando que os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) Integrados formam os jovens para o mundo do trabalho, explicitamos, historicamente, as características fundamentais do sistema socioeconômico brasileiro, indicando o papel da educação nessa formação, de acordo com o perfil de trabalhador requerido pelo mundo do trabalho.

No quinto capítulo realizamos uma breve caracterização do município de Catu, onde destacamos o motivo da escolha pelo *Campus*. Em seguida, analisamos e discutimos os resultados da pesquisa empírica, realizada com docentes e com a Equipe Técnico-Pedagógica do referido *Campus*. Para fazer essa discussão, tomamos por fundamento, especialmente, três dimensões da integração curricular, apontadas no início desta introdução, que se manifesta nas propostas da formação *omnilateral*, da formação que integra o Ensino Médio e Educação Profissional e da formação que estabelece relações entre parte e totalidade do conhecimento. (RAMOS, 2007)

Realizamos ainda a análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária, onde constatamos que este documento não orienta no sentido da integração curricular, tanto pela estruturação equivocada desse Projeto, como pela ausência de uma metodologia adequada a esse fim.

Por fim, nas considerações finais, indicamos que a integração curricular não se estabelece no curso analisado, salvo por algumas atividades pontuais, realizadas coletivamente, geralmente quando os docentes consideram que existe afinidade entre as áreas do conhecimento, ou quando um conteúdo é considerado um pré-requisito para a introdução de outro.

Toda discussão dos dados coletados, a partir dos questionários aplicados, das entrevistas realizadas e da análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado, deu-se à luz do referencial teórico adotado neste estudo.

2 O CAMPO TEÓRICO DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

Nesse segundo capítulo do estudo, analisamos e discutimos os fundamentos históricos ontológicos da relação entre Trabalho e Educação, abordando as dimensões do trabalho enquanto categoria sociológica. Também enfocamos o fenômeno da divisão social do trabalho, relacionando-o com a educação, indicando que nessa esfera ocorre uma separação entre ensino instrumental e acadêmico, já que as pessoas de classes sociais diferenciadas receberão também tipos diferenciados de educação. Por fim, realizamos uma discussão sobre a subsunção da educação ao capitalismo, colocando-a ao seu serviço, com vistas à sua reprodução. Paralelamente apresentamos como forma de superação dessa formação limitada que é imposta aos sujeitos, os elementos constitutivos da concepção do trabalho como princípio educativo.

2.1 AS DIMENSÕES ONTOLÓGICA E HISTÓRICA DO TRABALHO

A categoria trabalho tem dupla dimensão: ontológica e histórica. Saviani (2007, p. 155), afirma que o sentido ontológico é explicado pelo intercâmbio que o homem estabelece com a natureza para a produção e manutenção da sua existência, já o sentido histórico se refere às várias formas que o trabalho tem assumido ao longo do tempo, resultante desse processo de produção. E de acordo com Saviani (2007), apesar de possuírem sentidos diversos, não se pode conceber o sentido ontológico apartado da dimensão histórica que caracteriza os processos do trabalho.

O trabalho no sentido histórico ou social tem sido objeto de estudo para uma diversidade de profissionais de diferentes áreas do conhecimento, onde se destacam, dentre outros, economistas, historiadores, sociólogos e filósofos. (MANFREDI, 2002)

Visto isso, em decorrência do valor atribuído a categoria “trabalho”, cujas transformações afetaram (e ainda afetam) a forma de vida nas diferentes sociedades ao longo da história da humanidade, nós entendemos ser necessário conhecer o seu sentido etimológico.

Assim, verificamos que na língua portuguesa, a palavra trabalho origina-se do latim *tripalium*, “[...] que era um instrumento feito de três paus, alguns com pontas de ferro, que os

agricultores usavam para bater o trigo, as espigas de milho e o linho, para rasgá-los e esfiapá-los. À *tripalium* se liga o verbo em latim *tripaliare*, que significa torturar”. (ALBORNOZ, 2008, p. 8-10) Contudo, alguns dicionários registram *tripalium* exclusivamente como um instrumento de tortura.

Buscando os vários sentidos da palavra trabalho, Albornoz (2008, p. 8-10) afirma que “[...] em quase todas as línguas da cultura européia, trabalhar tem mais de um significado [...]”, cujos sentidos, na maioria das vezes, evidenciam uma antítese. Desse modo, a partir das definições encontradas pela autora, percebemos, claramente, a dualidade histórica que se estabelece entre a concepção e a execução do trabalho. E assim, referindo-se às definições encontradas, Albornoz (2008, p. 8) afirma que

[...] o grego tem uma palavra para fabricação e outra para esforço, oposto a ócio; por outro lado também apresenta pena, que é próxima da fadiga. O latim distingue entre *laborare*, a ação de labor e *operare*, o verbo que corresponde a *opus*, obra. Em francês, é possível reconhecer, pelo menos, a diferença entre *travailler* e *ouvrer* ou *oeuvrer*, sobrando ainda o conteúdo de *tâche*, tarefa. Assim, também, *laborare* e *operare* em italiano; e *trabajar* e *obrar* em espanhol. No inglês salta aos olhos a distinção entre *labour* e *work*, como no alemão, entre *arbeit* e *werk*. *Work* contém a ativa criação da obra, que está também em *schaffen*, criar, enquanto em *labour* e *Arbeit* se acentuam os conteúdos de esforço e cansaço. Em português, apesar de haver labor e trabalho, é possível achar na mesma palavra trabalho ambas as significações: a de realizar uma obra que te expresse, que dê reconhecimento social e permaneça além da tua vida; e a de esforço rotineiro e repetitivo, sem liberdade, de resultado consumível e incômodo inevitável.

Ciavatta afirma que “[...] as palavras trabalho, *labor* (inglês), *travail* (francês), *arbeit* (alemão) e *ponos* (grego), têm a mesma raiz de fadiga, pena, sofrimento e pobreza, que ganham materialidade nas fábricas-conventos, fábricas-prisões, fábricas sem salário [...]”. E endossando a análise de Albornoz, Ciavatta apresenta o sentido da palavra trabalho também para outros autores:

[...] a transformação moderna do significado da palavra [trabalho] deu-lhe o sentido de positividade, como argumenta John Locke, que descobre o trabalho como fonte de propriedade; Adam Smith o defende como fonte de toda a riqueza; e Karl Marx para quem o trabalho é fonte de toda a produtividade e expressão da humanidade, do ser humano. (DECCA, 1985 apud CIAVATTA, 2009, p. 409)

Conforme veremos adiante, mais detalhadamente, a separação imposta pela divisão social do trabalho determinará classes desiguais, as de proprietários e de trabalhadores, que, conseqüentemente, realizarão trabalhos distintos. Desse modo, e em consonância com Albornoz e Ciavatta, se “trabalho” para uns pode significar prazer e enlevação, para outros será sinônimo de algo penoso, ou que resulta em sofrimento. Assim, iniciando nossa análise, entendemos que,

[...] devemos considerar o trabalho em sua dupla dimensão: na perspectiva ontológica, que dá a genericidade e especificidade do ser humano e social e, portanto, pelo trabalho e outras dimensões da sociabilidade se faz sujeito da história; e, por outro lado, a dimensão histórica, correspondente às diversas formas assumidas pelo trabalho ao longo do desenvolvimento dos vários modos de produção [...]. (MARON; GERMANO, 2010, p. 56)

Compreendemos assim que, desde os tempos mais remotos, o trabalho é categoria fundante do ser humano. O homem, para assegurar a sua existência, transforma a natureza, intencionalmente, através do seu trabalho, ou seja, “[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho.” (SAVIANNI, 2007, p. 3)

Transpondo o simples ato de trabalhar para satisfazer às necessidades biológicas humanas, ainda está o fato de que a ação do trabalho “[...] responde às necessidades intelectuais, culturais, sociais, estéticas, simbólicas, lúdicas e afetivas do ser humano [...]”. (FRIGOTTO, 2009b, p. 259)

Visto isso é importante destacar que apenas o animal homem tornou-se capaz de constituir tal intercâmbio orgânico com a natureza para satisfação das suas necessidades de existência. (ALVES, G., 2011) Ainda que outros animais superiores, como chimpanzés e gorilas, tenham exercido atividades instrumentais, inclusive a fabricação de instrumentos toscos para consecução de determinados fins, estes não conseguiram ultrapassar esse estágio de desenvolvimento.

Lessa e Tonet (2008, p. 18) asseguram “[...] que o trabalho é uma atividade muito mais complexa daquela que podemos observar, por exemplo, nas abelhas e formigas [...]”, nas quais “[...] a organização das atividades e sua execução são determinadas geneticamente e, por isso, não servem de fundamento para o desenvolvimento destes insetos.” Lembrando-se que tais criaturas produzirão da mesma forma por toda a sua existência, além do que, nenhum modo de produção que possa ser empregado pelos insetos servirá de base para a sua evolução,

posto que eles não desenvolveram a capacidade de pensar. O homem, ao contrário dos insetos, já nasce com essa aptidão.

A descoberta de novas técnicas, impressões sobre a resistência dos materiais, escolha das melhores sementes, épocas apropriadas para o plantio e colheita, dias e marés adequados à pesca, são conhecimentos adquiridos na *práxis*¹ do trabalho, que implicam tanto no aprimoramento contínuo da produção do homem, como na sua evolução, que se dá na medida em que vai acumulando e transmitindo tais conhecimentos.

Outra singularidade observada na atividade humana é que a ação do trabalho e o seu resultado são precedidos por uma projeção na consciência, ou seja, antes de executar o trabalho, o ser humano elabora mentalmente o objeto a ser executado, ou o que há para ser feito e, além disso, um conjunto de meios e métodos para atingir tal finalidade. Essa capacidade, denominada de prévia-ideação, ou teleologia, é exclusiva dos humanos, podendo ser facilmente apreendida se observarmos, uma vez mais, a descrição comparativa entre insetos e humanos, elaborada por Marx, para explicar a manifestação do referido fenômeno:

[...] uma aranha executa operações que se assemelham àquelas do tecelão, a abelha envergonha muitos arquitetos com a construção de seus favos de cera. Mas o que distingue, a princípio, o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de ele construir o favo na sua cabeça antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que no início já estava presente na idéia do trabalhador, que, portanto, já estava presente idealmente. (MARX, 1996, p. 298)

Destacamos que nenhuma prévia-ideação surge do nada, ela é sempre uma resposta a uma necessidade concreta do homem em determinada situação. Essa antecipação da consciência permite ao homem a tomada de decisões, que envolve a escolha de caminhos que permitam os melhores resultados. Entretanto, essa condição de abstração é transitória e deve se efetivar. A partir do momento que o homem toma a decisão pela melhor estratégia para execução do seu trabalho e a leva à prática, objetiva a opção escolhida e transforma a natureza, através do seu trabalho, em algo novo.

Nos moldes até aqui descritos, os resultados dos processos de trabalho sempre resultam na transformação da realidade, assim, toda objetivação produz uma nova situação,

¹ [...] atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do auto-questionamento, da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p. 115)

pois, tanto a realidade foi alterada, como também o próprio homem foi transformado. E ao transformar a natureza, os indivíduos também adquirem novos conhecimentos e habilidades, fazendo com que surjam novas necessidades e outras possibilidades para atendê-las. (LESSA; TONET, 2008)

Reafirmando o exposto no início deste texto, Saviani (2007, p. 3), numa abordagem marxista, traz à tona a categoria da educação imbricada em todos os processos de realização do trabalho, salientando que a origem da educação coincide com a origem do próprio homem, “[...] visto que eles aprendiam a trabalhar trabalhando, lidando com a natureza e, relacionando-se uns com os outros, educavam-se e educavam as novas gerações.”

No entanto, fundamentado em Lukács (1978), Frigotto (2009b, p. 59) adverte que não se “[...] pode confundir trabalho na sua essência e generalidade ‘ontocriativa’ com certas formas históricas que o trabalho vai assumir posteriormente, como a servil, a escrava e a assalariada.” Posto isso, o sentido do trabalho, na sua essência, não pode ser conferido à atividade laborativa ou simplesmente ao emprego. Considera ainda, o mesmo autor, que todo o esforço do trabalhador “[...] está em satisfazer às suas necessidades físico-biológicas, determinadas historicamente, para dispor de tempo livre, tempo de escolha verdadeiramente criativo [...]” e, portanto, “[...] genuinamente humano, constituindo-se essas as duas dimensões, a ontológica e a ontocriativa, inseparáveis e, do mesmo modo, inerentes ao trabalho.”

Significando mais precisamente o trabalho na concepção ontológica e ontocriativa, compreendemos, tal como Kosik (1985, p. 180), que se trata de “[...] um processo que permeia todas as esferas da vida humana e constitui a sua especificidade.” Por essa razão, reafirmamos, não se pode ter como entendimento de trabalho a compreensão do senso comum, que reduz essa manifestação humana à simples atividade laborativa, que muitas vezes é para o homem uma atividade penosa, humilhante, ou a causa de seu sofrimento.

Ainda refletindo sobre a concepção ontológica de trabalho, encontramos implícito o sentido de propriedade, entendida aqui como o intercâmbio material entre o ser humano e a natureza para manter a vida humana. Frigotto (2009b, p. 59) explica que ‘Propriedade’, nessa acepção, está relacionada “[...] ao direito do homem de apropriar-se, transformar, criar e recriar a natureza pelo trabalho – mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia”. O sentido de propriedade, aqui exposto, em nada se relaciona com o sentido de posse da terra, que subjugou o trabalho, separando o trabalhador da sua produção, desvirtuando-o de todas as considerações apresentadas.

Desse modo, na medida em que as sociedades se complexificam, surge o fenômeno da divisão técnica do trabalho, que ocorre *paripassu* a apropriação privada da terra, temas sobre os quais discorreremos agora, no próximo item deste capítulo.

2.2 A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E A ALIENAÇÃO

A noção de trabalho e as diferentes formas concretas da sua efetivação, observadas por Manfredi (2002), são históricas, e variaram conforme os modos de organização da produção e de distribuição de riqueza e de poder. O desenvolvimento das sociedades fez emergirem diversas formas de produção, o que permitiu o surgimento da divisão social do trabalho.

Manfredi (2002, p. 34-35) explica que

[...] nas sociedades primitivas, que exerciam atividades extrativas, de agricultura ainda rudimentar, predominavam as formas de trabalho manual, com uso de instrumentos rudimentares, e quase não se percebia a divisão social do trabalho. Essa divisão era mais baseada nas características fisiológicas dos indivíduos, como gênero, idade e da força física que se exigia para realização de determinados trabalhos. Nessas sociedades, o trabalho doméstico cabia às crianças, aos jovens e as mulheres, que ainda trabalhavam na agricultura. Aos homens pertenciam as atividades consideradas mais nobres, como a caça e a pesca. [...] nas sociedades agrícolas, as crianças e os jovens eram os responsáveis pelo trato dos animais domésticos, auxiliando também nos tempos de intensificação da produção, como na semeadura e na colheita. Às mulheres continuam as atribuições relacionadas ao trabalho doméstico e a colaboração na agricultura. Com o desenvolvimento do artesanato, com exceção ao ramo têxtil e a produção de utilidades domésticas, a partir da cerâmica, o trabalho com o ferro, a pedra, a madeira e outros materiais nobres, será de atribuição estritamente masculina.

Embora se perceba uma forte inclinação da mulher para as atividades agrícolas, e do homem para a caça, Albornoz (2008, p. 17) afirma que “[...] pesquisas antropológicas evidenciam que tal divisão não ocorre em todas as culturas.” Entretanto, como visto anteriormente, ao analisar as comunidades primitivas, ainda que já se perceba a divisão social do trabalho, esta era estabelecida, basicamente, em função das capacidades físicas dos

indivíduos, “[...] cabendo à formação familiar o primeiro modelo de organização de divisão social do trabalho”².

Nesses estágios de desenvolvimento das sociedades, até aqui apresentados, a divisão social do trabalho é estabelecida espontaneamente, como inerente aos processos de produção e reprodução da vida, não acarretando diferenças de caráter social. Logo, por divisão social do trabalho, entendemos a forma como o trabalho é repartido entre as pessoas ou grupos, nas sociedades, para atender aos diversos modos de produção, “[...] independente dos produtos serem convertidos, ou não, em mercadoria”. (PIRES, 2009, p. 125)

A partir do século XI, com o aprimoramento das ferramentas e das técnicas, há também um aumento da produção, condição que favorece o surgimento de um pequeno comércio nas vilas, que tinha por finalidade, inicialmente, a troca da produção excedente de servos e colonos.

Com o surgimento das cidades, conseqüente do aumento populacional, impulsionado pela própria evolução das condições da existência humana, houve um incremento da produção de bens e estabeleceu-se o que alguns autores denominam de divisão técnica do trabalho. Esse fenômeno tem início com “o capitalismo industrial manufatureiro, quando os trabalhadores ficam especializados em parcelas [...] do processo de produção, dentro de uma mesma especialidade produtiva, e o controle do processo passa para uma gerência”. (PIRES, 2009, p. 127). Essa forma de divisão do trabalho caracteriza-se como um prenúncio do capitalismo.

Dentre as conseqüências negativas impostas pela fragmentação da produção, está o fato de que, com isso, consolida-se também a divisão entre trabalho manual e intelectual, ou seja, a separação entre concepção e execução do trabalho. Lembramos aqui que as implicações negativas trazidas por essa modalidade de divisão do trabalho não se limitam ao trabalhador na sua *práxis*. A divisão entre o trabalho instrumental e intelectual constitui, historicamente, o fulcro da concepção político-pedagógica da educação nas sociedades capitalistas, cujos desdobramentos provocam uma série de danos à formação do jovem para o trabalho, que ainda serão analisados oportunamente no desenvolvimento desta dissertação, e mais detalhadamente no quarto capítulo.

Saviani (2007) comenta que a divisão do trabalho acompanha a apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerando a divisão do homem em classes: a dos proprietários e a dos não proprietários dos meios de produção. É então, a partir do momento

² Secretaria Nacional de Formação Política do Partido Comunista Brasileiro (PCB), 2011.

em que o homem passa a produzir mais do que necessita para sua sobrevivência, que o objeto da sua produção passa do valor de uso ao valor de troca.

E assim, com a evolução dos meios de produção, que levou a divisão do trabalho e a apropriação privada da terra, é que se estabelece a exploração do homem pelo homem. Diante disso, Albornoz (2008, p. 19) afirma que, variando conforme tempo e lugar, o país e a época,

[...] as terras podem ser trabalhadas por escravos, servos ou camponeses; e o excedente pode ser recebido por fidalgos independentes, ou por funcionários de uma monarquia, ou de uma potência imperialista. Mas as linhas principais das relações econômicas eram semelhantes: o excedente era consumido em parte para manter um aparato militar e em parte para sustentar o padrão de vida da classe ociosa.

Desse modo, o homem passa a produzir nos domínios de uma propriedade privada, para o dono dos meios de produção, passando a ter, como único produto para ser vendido, a sua força de trabalho. E é assim que, resultante da divisão social do trabalho, que segundo Ciavatta (2009, p. 410) “[...] separou o trabalhador de seu próprio fazer [...]”, sobrevém o fenômeno da alienação, ou estranhamento do trabalhador.

É tomando como fundamento a economia política burguesa e as suas conseqüências negativas para a classe operária, que Karl Marx aprofunda a teoria da alienação³ nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (2004), onde o filósofo estabeleceu os fundamentos do seu sistema filosófico. (MÉSZÁROS, 1981). E é nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (2004) que Marx levanta a seguinte questão:

[...] o que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. (MARX, 2004)

Sanches Vázquez (2011, p. 124) observa que “[...] para a economia política burguesa o valor do trabalho corresponde às riquezas produzidas com vistas ao lucro, constituindo-se,

³ Feuerbach, Hegel e a economia política inglesa exerceram influência direta na formação da teoria da alienação de Marx. Entretanto, afirma Mézáros (1981, p. 1), “[...] o conceito de alienação pertence a uma vasta e complexa problemática, com uma longa história própria. As preocupações com essa problemática — em formas que vão da Bíblia a trabalhos literários, bem como a tratados sobre direito, economia e filosofia [...]”

assim, o trabalho, em categoria meramente econômica [...]”, contudo, baseando-se em princípios marxistas, o autor estabelece a seguinte questão: “por que, se o trabalho é fonte de toda a riqueza, o sujeito dessa atividade – o operário – se encontra em uma situação tão desigual e desvantajosa com respeito ao capitalista?”. (SANCHES VÁZQUEZ, 2011, p. 124) A questão aponta diretamente para a essência humana do operário, que é negada ou mutilada na produção de objetos. E assim, conclui ele que, “[...] se o trabalho afeta ao homem em sua condição humana, não pode ser considerado apenas no campo econômico” (SANCHES VÁZQUEZ, 2011, p. 124)

Tomando como referência o processo produtivo e o lugar do trabalhador nesse contexto, examinamos a atividade humana da produção de objetos, da qual se apropria um não-operário, ou seja, o processo de produção na sociedade capitalista, no qual o trabalhador perde o domínio sobre o seu produto, visto tratar-se da produção de objetos que fogem ao seu controle e ganham poder, pois o sujeito da produção não se apropria e nem mais se reconhece neles, uma vez que “[...] quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica dominado pelo seu produto, o capital”. (MARX, 2004)

Assim, “[...] a execução do trabalho aparece na esfera da Economia Política como uma perversão do trabalhador, a objetificação como uma perda e uma servidão ante o objeto, e a apropriação como alienação” (MARX, 2004), o que nos leva a entender que a divisão social do trabalho, que afasta o produtor do seu produto, torna o objeto da produção uma mercadoria. Aqui se trata da alienação do trabalhador que tem lugar no processo real e efetivo da produção material nas sociedades capitalistas⁴.

Não obstante ao caráter negativo atribuído ao processo de alienação, Sanches Vázquez (2011, p. 125, 130) acrescenta que

[...] a alienação é uma fase necessária do processo de objetivação, mas uma fase que o homem deve superar para que possa desdobrar a sua verdadeira essência [...] a objetivação é necessária, mas não objetivamente deve ter um caráter alienado. [...] a alienação pode ser superada, já a objetivação é constitutiva e essencial para o homem [...].

⁴ É importante esclarecer que o sistema capitalista “[...] se mantém e se reproduz pela apropriação privada de um tempo de trabalho do trabalhador que vende sua força de trabalho ao [...] detentor dos meios de produção. O salário ou remuneração recebida pelo trabalhador não contempla o tempo de trabalho excedente ao valor contratado, que é apropriado pelo dono do capital”. (CIAVATA, 2009, p. 409) Assim, em linhas gerais, essa parcela do trabalho que não é paga ao trabalhador e se converte em lucro para os donos dos meios de produção foi denominada por Marx de “Mais-Valia”.

A alienação do trabalhador em seu produto ainda é considerada de outras formas, como a alienação do próprio capitalista, ou seja, do não-operário, que sem participar efetivamente do processo produtivo, apropria-se do produto do outro, estabelecendo, desse modo, não mais apenas uma alienação que se dá na relação direta entre o sujeito e o objeto, mas, também, como relação entre o operário e os outros homens. (SANCHES VÁZQUEZ, 2011, p. 125)

Sanches Vázquez (2011, p. 126) afirma que Marx, quando construiu a teoria da alienação, concluiu que “[...] a alienação do homem deixa um saldo negativo, já que implica uma alienação do homem em relação ao seu trabalho, à sua atividade produtiva e em relação aos outros homens”. Portanto, o trabalho, nesses moldes, além de causar a alienação do homem em relação ao produto, produz “[...] um tipo peculiar de relações entre os homens em que estes se situam hostilmente em virtude de sua oposição no processo de produção”. (SANCHES VÁZQUEZ, 2011, p. 126)

Em virtude do que foi exposto, nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (MARX, 2004), o trabalho é posto como a negação absoluta do homem. No entanto, Sanches Vázquez (2011) avalia que tal afirmação refere-se ao trabalho permeado pelo sistema econômico capitalista, que reduz o homem à condição de uma “coisa”, supondo, nesse caso, que a negação se refere à perda do homem no sentido de animalização da sua existência, pois mesmo estando alienado, o homem continua um ser ativo e consciente.

Entendemos assim que o valor atribuído ao trabalho e, por conseguinte, ao trabalhador, irá depender diretamente das relações sociais estabelecidas pelos modos de produção. Portanto, de acordo com a estrutura das sociedades, ao longo da história, o modo de produção material pode ser dividido nos seguintes períodos: o comunismo primitivo; o modo de produção asiático; a escravidão clássica; o feudalismo; e o capitalismo⁵.

Esses períodos citados caracterizam-se, respectivamente, pelos tipos de relações estabelecidas entre os homens para a produção de bens. Contudo, desde o modo de produção primitivo, passando pelo escravista e feudal, até o atual, capitalista, a categoria do trabalho aparece como eixo central e organizador das vidas e das relações humanas. No entanto, atentamos para o fato de que, no decorrer da história, novos modos de produção implicaram em novas formas de apropriação do que já foi criado, bem como em novas relações sociais de

⁵ Secretaria Nacional de Formação Política do Partido Comunista Brasileiro (PCB), 2011.

produção, que determinaram também novas formas de educação. (SANTOS; BLENGINI, 2008)

Embora no desenvolvimento deste capítulo se faça, algumas vezes, referência aos modos de produção historicamente determinados, não temos como objetivo aprofundar essa discussão. Interessa-nos agora discutir sobre como a educação é posta a serviço do sistema econômico capitalista, com vistas à sua reprodução, apresentando, como alternativa de superação dessa condição, os elementos constitutivos da teoria do trabalho como princípio educativo.

2.3 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: UMA ALTERNATIVA À EDUCAÇÃO PARA O CAPITAL

Conforme já explicitado anteriormente, numa perspectiva histórico-ontológica “[...] trabalho e educação são atividades especificamente humanas.” (SAVIANI, 2007, p. 152) Nesse sentido, o trabalho é concebido como a própria ação do homem na produção dos seus meios de vida e, portanto, da sua existência. Saviani (2007, p. 154) afirma que “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.”

Entendemos, desse modo, que a educação é intrínseca a todo o processo de desenvolvimento das sociedades, independente do sistema econômico que determina o seu modo de produção, entretanto, reconhecemos a sua fragilidade, em consequência do seu caráter contraditório, visto que pode estar posta tanto como instrumento de sustentação hegemônica, como na criação de uma consciência contra-hegemônica, capaz de transformar uma realidade dada, pois não é isenta de intencionalidade. Diante disso, compreendemos a educação como parte de uma totalidade permeada por múltiplas determinações e relações sociais, que é constituinte e ao mesmo tempo constituída por estas relações. (SANTOS; BLENGINI, 2008)

Situando a educação como parte integrante dos processos que constituem a vida, tomamos como referência a idéia de Brandão. O autor afirma que

[...] a educação existe de forma diversa em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem estado, com estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas. (BRANDÃO, 1981, p. 9)

Em vista do exposto, lembramos que nas sociedades primitivas predominava o modo coletivo de produção da existência humana. Nessas comunidades “[...] a educação consistia numa ação espontânea e não se diferenciava das outras atividades desenvolvidas, coincidindo [...] com o processo de trabalho, que era comum a todos os membros [...]”. (SAVIANI, 2007, p. 155) E nessa mesma linha de raciocínio, Brandão (1981, p. 32) assegura que

[...] em todo o tipo de comunidade humana onde ainda não há uma rigorosa divisão do trabalho entre classes desiguais, e onde o exercício social do poder ainda não foi centralizado por uma classe como um estado, existe a educação sem haver a escola e existe a aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de prática social separada das outras. E da vida.

Assim, Saviani (2007, p. 154) associa a ruptura do modo de produção comunal e o surgimento da sociedade cindida em classes, ao surgimento da escola, pois

[...] a partir do escravismo antigo, se estabeleceu duas modalidades de educação: a dos proprietários das terras, ou dos homens livres, e a dos escravos e serviçais. A primeira estava centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, continuava a ser assimilada ao próprio processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155-156)

Essa divisão da forma de educar é a gênese do que se chama de escola. E da maneira como entendemos a educação formal, “[...] ela surge na Grécia e depois vai para Roma, ao longo de muitos séculos da história de espartanos, atenienses e romanos, dos quais derivam nosso sistema de ensino”. (BRANDÃO, 1981, p. 34)

A palavra escola deriva do grego *scholé*, e significa, etimologicamente, o lugar do ócio e do tempo livre, que segundo Zanella (2003, p. 142), “[...], desde a sua origem, foi um estabelecimento restrito as elites [...]”, compreensão esta confirmada por Manfredi (2002, p. 51), ao ressaltar o fato de que

[...] se, hoje, o imaginário social entende a escola como uma instituição que tem por função preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho, historicamente, a constituição da escola não esteve vinculada à formação para o trabalho. Institucionalmente, ela foi criada para preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social.

Brandão (1981, p. 42) comenta que, durante este estágio da história, “[...] a educação do jovem livre vai em direção a teoria, que é o saber do nobre para compreender e comandar e não para fazer, curar ou construir”. O autor assegura que durante toda a antiguidade, a única disciplina considerada “técnica”, que aponta para o exercício de um ofício, foi a medicina.

Zanella, (2003) considera que a divisão clássica entre trabalho intelectual e trabalho manual partiu dos gregos, a autora explica que

[...] no século XIII, foi proposta a distinção entre “artes mecânicas” e “artes liberais”. As artes mecânicas se referem às atividades manuais e a elas estão ligados os artesãos e os médicos. Estas atividades tidas como inferiores, já denota o termo mecânico que vem do latim clássico e significa rebaixar, adulterar, depreciar. Ao contrário, as artes liberais que se referem às atividades nobres do pensamento separado da prática. Estas atividades são aquelas do Trívio (gramática, retórica e lógica) e do Quadrívio (matemática, geometria, astronomia e música). (ZANELLA, 2003, p. 142)

Tal divisão, entre artes mecânicas e artes liberais, foi exposta por Hugo San Victor⁶ e já evidenciava a intencionalidade da separação entre teoria e prática, ou, entre idealização e execução que se queria impor à educação.

Lembramos ainda que a prática das artes liberais só foi permitida ao homem livre e jamais ao escravo. (CARAMELLA, 1998) Desse modo, afirma Zanella (2003, p. 142), pela própria posição de inferioridade desses indivíduos na estrutura da sociedade, “[...] os profissionais dedicados às atividades rotuladas como mecânicas não galgavam nenhum tipo de prestígio, ao contrário dos profissionais ligados às artes liberais, que desfrutavam de honras e privilégios.”

Em vista do que foi exposto, nos apropriamos de Saviani (2007, p. 157) para afirmar que com o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente, nas formas escravista e

⁶ Na obra *Didascálicon de Studio Legendi* (1127), composta de seis livros, um dos primeiros escritos do autor e, ponto de vista filosófico, o mais significativo.

feudal, se consumou a separação entre educação e trabalho, ressaltando este autor que “[...] não se pode desprezar a questão do processo do trabalho como fator determinante dessa separação [...]”, visto que, “[...] o modo com que os homens passaram a produzir os seus meios de vida é que determinou a separação entre escola e produção.”

Com o advento da Revolução Industrial, que representou o momento histórico da passagem do sistema feudal e agrário para o capitalismo, a divisão entre trabalho e educação acentuou-se ainda mais. Apesar de, inicialmente, restrita à Inglaterra, a referida revolução foi responsável pelo reordenamento da economia no mundo, pois suplantou a economia mercantilista⁷, existente até então, para estabelecer uma nova ordem de relações de produção.

Iniciado em meados do século XVIII, o modo de produção fabril trouxe a necessidade de formar diferentes classes de trabalhadores: muitos eram treinados para executar o trabalho instrumental e repetitivo, e outros, poucos, para monitorar esse trabalho. Entretanto,

[...] o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção, em função de que o advento da indústria moderna conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica, viabilizada pela introdução da maquinaria, que passou a executar a maior parte das funções manuais. (SAVIANI, 2007, p. 158-159)

Ou seja, se antes da máquina era necessário que o trabalhador idealizasse e objetivasse o produto do seu trabalho, desempenhando, para isso, atividades intelectuais, agora esse papel era delegado à maquinaria, restando-lhe a simples tarefa de executar funções simplificadas e repetitivas, sob supervisão, assim, para desempenhar tais atividades, era necessário apenas uma formação genérica do trabalhador.

Diante disso,

[...] os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica [...], portanto, [...] à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação [...], pois, [...] a introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um

⁷ O Mercantilismo vai se constituir no sistema econômico típico e dominante do período da transição do Feudalismo para o Capitalismo, desenvolvendo-se num ambiente bastante competitivo, em que, [...] o ganho de um se constituía na perda de outro, e o comércio representava a única fonte de enriquecimento. (CAMARGO NETO, 2001, p. 242)

patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar. (SAVIANI, 2007, p. 158-159)

E, conforme afirmado, havia determinadas e poucas funções que exigiam um mínimo de qualificação, demandando um preparo intelectual específico, e é assim, neste momento, que “[...] sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais” (SAVIANI, 2007, p. 158-159), evento que sedimenta a separação entre educação geral e para o trabalho, entre trabalho intelectual e instrumental, entre concepção e execução, reforçando a divisão social do trabalho e, conseqüentemente, das classes sociais.

Diversos intelectuais, clássicos e contemporâneos, asseguram que a superação dessa dualidade histórica, que caracteriza ainda hoje os sistemas de ensino nas sociedades capitalistas, estaria na concepção de Escola Unitária, que trata o trabalho como princípio educativo.

Tumolo (2005) afirma que foi Gramsci⁸ quem primeiro discorreu sobre a perspectiva do trabalho como princípio educativo, citando ainda outros autores, como Makarenko (1985) e Pistrak (1981) e Mario Alighiero Manacorda (2008), fundamentado no próprio Gramsci, e Enguita (1993), que, posteriormente, se debruçaram sobre essa teoria. Dos autores brasileiros contemporâneos que defendem essa teoria, mencionamos Demerval Saviani, Marise Ramos, Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, dentre outros.

Ciavata, ao discorrer sobre o trabalho como princípio educativo, considera que o campo específico dessa abordagem teórica é o materialismo histórico, “[...] em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade.” (MARX, 1979 apud CIAVATA, 2009, p. 408)

A concepção de Escola Unitária surge, então, como alternativa contra-hegemônica à educação tradicional imposta pelo Estado burguês liberal na Itália, no final do século XIX. Gramsci dedicou grande parte da sua obra refletindo sobre o papel dos intelectuais na construção de uma sociedade mais igualitária, defendendo que, para mudar a sociedade, seria imprescindível a composição de “uma organização partidária, um intelectual coletivo,

⁸ As obras de Gramsci são comumente divididas em duas fases: antes e depois do cárcere. Durante a sua permanência no cárcere, o filósofo escreveu um total de 33 (trinta e três) textos, que ficaram conhecidos por *Cadernos do Cárcere*, nos quais tratou de diversos temas relevantes, referentes a cultura e ao momento histórico pelo qual passava a Itália, durante o poder do Partido Nacional Fascista. Dentre os temas de maior expressão, destacamos: os intelectuais, história e historiografia, americanismo e fordismo, dentre outros.

composto por intelectuais orgânicos ao proletariado, que os conduzisse a tomada revolucionária do poder, única forma de garantir a todos a emancipação humana” (MANACORDA, 2008).

Em vista do exposto, Gramsci concluiu que o único instrumento capaz de dar a formação revolucionária a esses intelectuais seria a escola. Assim, “[...] passou a enxergar na escola pública uma das possibilidades concretas de obter-se a consciência de classe”. (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 275)

Manacorda (2008, p. 171) esclarece que “[...] o discurso sobre a escola nascera, portanto, como uma aparente digressão do discurso sobre os intelectuais, a propósito da intelectualização da atividade política e da praticização da atividade teórica”, que ganhou contornos definidos de oposição à escola pública italiana, após a proposta reformista de Giovanni Gentile⁹, cuja idéia principal estava no “[...] estabelecimento de uma escola que distinguisse precocemente a formação profissional e a formação intelectual e humanista geral” (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 281), o que para Gramsci naturalizava a dicotomia existente na educação italiana, na qual ele enxergava um tipo de educação para a classe trabalhadora e outro para a burguesia.

Gramsci ainda afirmava que “as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tendia a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas”. (GRAMSCI, 1982, p. 117) Contrário a essa possibilidade, Gramsci defendia o acesso de todos a uma escola que fosse única, de cultura geral, “desinteressada”, a qual denominou de Escola Única.

Entendemos, tal como Nascimento e Sbardelotto, ser necessário comentar sobre os sentidos dos termos ‘comum, única e desinteressada’ utilizados por Gramsci, para caracterizar a sua proposta de escola e de educação. Assim,

[...] o adjetivo “comum” não significa que a escola para Gramsci deveria ser simples. Não. O termo ‘comum’ quer dizer que a escola para Gramsci deveria ser comum a todos, ou seja, com oportunidade de acesso a todos. O termo ‘única’ está relacionado à idéia de uma escola não hierarquizada de acordo com as classes sociais mais ou menos favorecidas, mas sim escolas de todos os níveis de ensino que prepare de maneira igual os indivíduos às mesmas oportunidades profissionais. (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 281)

⁹ Filósofo e ministro da instrução pública do governo fascista italiano.

Já a idéia da palavra “desinteressada” se refere a uma educação que não esteja voltada para formações restritas, ou seja, uma educação onde a formação para o trabalho não predomine sobre a formação em cultura geral e que se ocupe, sobretudo, da formação humana e cidadã.

Pois foi esta a escola que Gramsci concebeu durante a sua permanência no cárcere, onde esteve entre os anos de 1926 a 1937, quando, a partir de 1929, com a permissão para escrever, debruça-se sobre temas relativos à política, filosofia e história e, nesse contexto, começa a esboçar a estrutura e funcionamento do que aspirava ser o modelo ideal de uma “[...] escola de cultura geral humanística, no sentido amplo e não somente no sentido tradicional”. (MANACORDA, 2008, p. 171)

E assim, ao refletir sobre os modos concretos do funcionamento da Escola Única, Gramsci se deparou com a questão da fixação dos vários graus da carreira escolar italiana que, no seu entendimento, deveriam estar adequados não apenas aos dados subjetivos do desenvolvimento psicológico do estudante mas, também, aos dados objetivos do fim a ser alcançado, “[...] como inserção dos jovens na vida social, a autonomia e a criação intelectual e prática ao mesmo tempo [...]”. (MANACORDA, 2008, p. 172)

Diante disso, Gramsci considerou que seria necessário que o estado viesse a aumentar o orçamento para a educação, de forma a viabilizar as condições objetivas dessa formação pretendida, como ampliação do corpo docente, infraestrutura adequada, em termos de ampliação das edificações, material didático, dentre outras. (MANACORDA, 2008, p. 172) Gramsci creditava a qualidade da formação à viabilidade dessas questões objetivas por parte do estado.

As escolas deveriam funcionar em sistema de internato, e essa condição nos parece fundamental para Gramsci, assim como os “refeitórios, bibliotecas especializadas e salas para seminários”. (MANACORDA, 2008, p. 172) Essa infraestrutura, entre outros aspectos, reduziria a necessidade do jovem de trabalhar.

E considerando os investimentos que deveriam ser dispensados, determinou que, inicialmente, o novo tipo de escola atenderia a grupos de estudantes restritos, “escolhidos por concurso ou indicados por instituições privadas idôneas”. (MANACORDA, 2008, p. 172)

A razão para esta “seleção” de estudantes, que nos parece, em principio, uma retaliação, ancora-se no modelo soviético “com suas escolas e colégios inicialmente elitistas” (MANACORDA, 2008, p. 172), mas, também, nos parece óbvia a determinação que Gramsci

estabelece da necessidade da ampliação do número de edificações para atender futuramente a toda demanda.

Manacorda (2008, p. 173) entende que a proposta da Escola Unitária sofreu influência, principalmente, do modelo soviético da Escola Única de Trabalho, “[...] uma escola em nove séries, dos 8 aos 17 anos de idade”, que Gramsci teve a oportunidade de conhecer nos anos que passou em Moscou, na União Soviética.

E assim, contrapondo-se ao modelo da educação tradicional italiana, que se dividia em quatro níveis (elementar, ginásio, liceu e universidade), onde somente no último grau se tinha início à preparação teórica e prática para as especializações profissionais, Gramsci propõe para a Escola Única apenas os três primeiros níveis: elementar, ginásio e liceu (MANACORDA, 2008, p. 172), convencionando que

[...] o primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções "instrumentais" da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos "direitos e deveres", atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais **de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais** [...]. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze-dezesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária. (GRAMSCI, 1982, p. 123, grifos nossos)

Gramsci definiu que a seriação da Escola Única atenderia ao público das escolas primárias e médias, entretanto com transformações importantes de seus conteúdos e métodos, além de modificações na disposição dos vários graus da carreira escolar. É importante destacar que Gramsci, ao desenvolver o seu discurso sobre a organização escolar, atribui uma importância especial ao liceu, porque considerou esta

[...] a fase transitória mais importante para a formação daquela autodisciplina intelectual e daquela autonomia moral que são os ‘valores fundamentais do humanismo’, em vista da posterior especialização, seja intelectual, na universidade ou profissional, valores estes, que devem estar fundamentados em uma concepção de cultura e de vida modernos, ligados aos novos sistemas de produção [...] e, por essa razão, é durante o liceu que deve começar o estudo do método científico, um estudo criativo e não somente receptivo. (MANACORDA, 2008, p. 175)

A preocupação central de Gramsci estava em combater a tentativa do estado em “[...] abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ e ‘formativa’, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite [...] que não deve pensar em se preparar para um futuro profissional [...]”. (GRAMSCI, 1982, p. 118) Percebemos, desse modo, que toda a tentativa de Gramsci com a concepção da Escola Unitária era a de garantir uma formação intelectual, humanística e profissional, esta permeada pelos conhecimentos científicos e tecnológicos, de forma igual para os jovens. Diante disso, entendemos que, ao defender uma escola de cultura geral, Gramsci não pretere a educação para o trabalho. Para ele

[...] o processo de trabalho [...] deve ser o princípio educativo, mas não o modelo de escola profissional de sua época (não diferente hoje) que apenas cumpria a função de eternizar às estratificações de classes e a pré-destinação da maioria ao trabalho alienante, sob falsos princípios democráticos (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 281)

Podemos afirmar que o verdadeiro sentido de integrar o trabalho à educação, em Gramsci, não visa à preparação para o emprego, mas a formação *omnilateral*, que asseguraria o desenvolvimento do homem em todos os aspectos inerentes à vida em sociedade, onde se inclui a preparação para o trabalho. Neste curso, entendemos que para Gramsci a

[...] escola unitária é a escola do trabalho intelectual e manual, cujo objetivo é a formação dos valores fundamentais do humanismo [...], necessários tanto para os estudos posteriores como para a profissão [...], pois nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais [...]. (MANACORDA, 2008, p. 175)

É importante destacar que os ideais de Gramsci e a defesa de uma Escola Única, prevalecem ainda hoje, tendo ressurgido com grande ênfase no Brasil dos anos oitenta, ao final da ditadura militar, quando

[...], a educação como princípio educativo foi um dos temas mais recorrentes entre os pensadores da educação que se apoiavam num referencial teórico-político marxista, com enfoque em Gramsci. Essa mobilização se deu em defesa de propostas para a Constituinte de 1988 e, depois, durante a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (TUMOLO, 2005, p. 240)

Apesar da discussão sobre as políticas para a educação profissional ser assunto do nosso próximo capítulo, analisamos, brevemente, que no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a de nº. 9.394/1996, todas as tentativas de implementação de uma escola unitária, foram vencidas pela política neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso, pois pouco o texto final considerou das propostas idéias de Gramsci, introduzidas nas propostas de educadores e pesquisadores da área do Trabalho e Educação, no sentido de se promover uma escola única, de qualidade, e de acesso igual para todos.

Do mesmo modo, não observamos na legislação supracitada, nenhum indicativo de que o trabalho foi adotado como um princípio educativo. E apesar da educação profissional estar posta como um direito na Lei nº. 9.394/1996, o que se viu foi a desvinculação do ensino médio e técnico, através do Decreto 2.208/1997. Assim, se manteve (e ainda mantém) a oferta de dois segmentos distintos de educação, um para a formação geral e outro para a profissional, que se propõe a atender, também, a classes de estudantes distintas.

Após a promulgação da Lei nº. 9.394/1996, a defesa de escola única voltou a ser objeto de discussão no ano de 2007, durante a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM, quando houve, mais uma vez, grande mobilização dos setores educacionais, sindicatos e pesquisadores vinculados a educação profissional na tentativa da construção de uma nova proposta para o ensino técnico. Essa iniciativa tomou como referência as demarcações do Decreto 5.154/2004, e criou no meio educacional uma expectativa de se “construir uma articulação e uma integração orgânica entre o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio”. (LODI, 2006, p. 9)

O que se pretendeu com uma nova proposta de educação para o ensino profissional, consubstanciada nos referenciais marxistas¹⁰ e gramscianos, foi estabelecer “[...] um projeto de ensino médio que integrasse trabalho, ciência e cultura, na perspectiva de uma formação unitária, politécnica e *omnilateral*”. (RAMOS, 2010b, p. 43) Ou seja, uma única concepção de educação, que integrasse de forma orgânica trabalho e educação, possibilitando ao estudante o “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. (SAVIANI, 2003, p. 140)

¹⁰ É oportuno esclarecer que “[...] se é originária de Marx a concepção de educação politécnica, o filósofo alemão jamais escreveu um texto sistemático dedicado especificamente à questão pedagógica” (RODRIGUES, 2009, p. 168), entretanto ele defendeu princípios gerais que deveriam direcionar a formação dos trabalhadores.

Para muitos autores contemporâneos, a exemplo de Ciavatta e Frigotto (2005, p. 620), “[...] não apenas no Brasil, mas na América Latina, estamos longe de oferecer à maioria das crianças e jovens condições educativas para o aprendizado intelectual, o qual pressupõe denso tempo de leitura, laboratórios, espaços de lazer, arte e cultura”, conforme propunha Gramsci com a concepção de Escola Única.

Em relação ao ensino técnico, além da ausência de condições adequadas de infraestrutura, material didático, da imposição ao estudante de um grande número de componentes disciplinares (cujas ementas muitas vezes se equivalem), da falta de professores e carências diversas, enxergamos ainda questões mais complexas, como a institucionalização da “cultura imediatista e de forte apelo aos imperativos do mercado” (OLIVEIRA, R., 2005, p. 11), da qual professa grande parte da comunidade escolar (desde gestores, passando por professores e pelos próprios estudantes), que passou a só atribuir valor ao conhecimento que tem aplicabilidade imediata. Diante disso, e muito bem analisado por Ramon de Oliveira (2005, p. 11), “[...] a formação passa a ser avaliada não pelo processo, pelo conteúdo, mas pelo que ela produz no plano econômico”.

Ressaltamos que seria irônico da nossa parte, ignorar a necessidade de trabalhar do jovem, que é real. Tampouco estamos aqui desprezando a dimensão econômica que um curso do ensino profissional incorpora, e que se traduz na expectativa da rápida inserção no mundo do trabalho¹¹ e, conseqüentemente, de melhoria das condições, muitas vezes, básicas de vida de toda uma família.

E embora saibamos que a ideologia da formação restrita não tenha surgido no âmbito institucional (ela faz parte de uma cultura geral), nos inquieta a constatação de que ela está sedimentada dentro das instituições do Ensino Profissional.

Desse modo, no embate entre educação e capital, Ramon de Oliveira (2005, p. 10) elabora a seguinte questão: “é possível a construção da chamada escola politécnica ou unitária no âmbito da sociedade capitalista?” O autor nega essa possibilidade. Frigotto (2009a, p. 79) também chama a atenção para essa tendência, afirmando que “uma literatura crescente no

¹¹ Em virtude da diferença existente entre os sentidos das expressões “mercado de trabalho” e “mundo do trabalho”, destacamos que, ao longo deste estudo, optamos por utilizar a expressão “mundo do trabalho”, pois enquanto a primeira expressa a visão de trabalho sob a ótica do capital, pois se refere estritamente “à geração e demanda de postos ou de oportunidades de trabalho” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 31), a segunda expressa o sentido ontológico e histórico do trabalho, pois compreende as dimensões do trabalho que se relacionam “às condições de trabalho e de vida dos trabalhadores, à sua cultura, ao seu pertencimento à classe trabalhadora, à história da classe operária” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 31).

campo do pensamento de esquerda tem defendido que, numa sociedade capitalista, é impossível desenvolver a educação politécnica e pensar o trabalho como princípio educativo”.

Portanto, concluímos este capítulo com o entendimento de que a educação para o trabalho, na perspectiva do sistema brasileiro, que tem como viés a lógica do mercado, esquiva-se de qualquer analogia que se possa fazer em querer considerar o trabalho como princípio educativo.

E como forma de aprofundarmos a discussão sobre a relação trabalho e educação, no próximo capítulo, analisamos as políticas públicas que permeiam a trajetória da educação profissional no País, observando como estas têm sido formuladas com vistas à manutenção do aparato que sustenta o capital. Com foco no nosso objeto de estudo, buscamos ainda estabelecer um paralelo entre as políticas para o desenvolvimento da educação profissional voltada para a indústria e aquelas criadas para atender a profissionalização no meio rural, cujo objetivo foi o de disseminar um novo padrão produtivo no campo.

3 AS POLÍTICAS PARA O ENSINO PROFISSIONAL E A EMERGÊNCIA DA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

Iniciamos a nossa análise indicando a carência de acervo que trata da historiografia da Educação Rural, especialmente do Ensino Profissional Rural. E não obstante a carência dessa bibliografia, é importante destacar que as pesquisas acadêmicas privilegiam, de forma especial, o Ensino Profissional voltado para atender a indústria.

Em face da limitação bibliográfica, das lacunas em relação à Educação Profissional Rural, nos diversos períodos históricos, e pela inconsistência dos dados, sobretudo em relação ao quantitativo de instituições criadas para atender ao Ensino Profissional Rural, cabe ressaltar que ainda permanecem desafios importantes para pesquisadores dispostos a investigar esse universo.

Corroborando o que foi dito, Luiz Antônio Cunha (2005b, p. 4) comenta que “[...] a educação artesanal, manufatureira e a industrial têm uma grande relevância para as demais porque elas foram assumindo, ao longo do tempo, um papel paradigmático para todas as outras [...]”. E desse modo,

[...] embora a maioria das iniciativas de educação profissional, no período do escravismo, fossem destinadas à agricultura – atividade econômica predominante – bem como tenha sido ela que atraiu a atenção majoritária das elites intelectuais do império, não foram os ‘Patronatos Agrícolas’¹² que deram o tom da educação profissional brasileira. (CUNHA, L., 2005a, p. 4)

Portanto, este terceiro capítulo aborda as políticas para a educação profissional, tanto as direcionadas para a educação no meio urbano, como no meio rural. E tendo em vista a convergência que, em dados momentos, essas políticas assumem, buscamos estabelecer um paralelo entre as políticas voltadas para a educação profissional do operário, na fase da industrialização do País, e aquelas voltadas para formação do Técnico Agrícola; profissional, cuja intencionalidade da formação estava em disseminar um novo padrão produtivo no campo.

¹² Instituições cuja finalidade era o ensino profissional, das quais trataremos no decorrer deste texto.

3.1 TRABALHO MANUAL: A GÊNESE DO PRECONCEITO

Conforme já discutido no segundo capítulo, os métodos de educação das sociedades primitivas, tanto no que se refere à transmissão de hábitos, valores e costumes, como no ensino de tarefas laborais, se baseavam nas práticas sociais cotidianas. Sobre o assunto, Manfredi (2002, p. 66) afirma que, no caso do ensino de um ofício, “[...] tratava-se de um processo de Educação Profissional que integrava (e ainda integra) ‘saberes’ e ‘fazeres’, mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade”.

Ainda na época do Brasil Colonial, onde a base da economia era a agricultura açucareira, predominando o sistema escravocrata de produção e organização do trabalho, “[...] prevaleciam as práticas educativas informais de qualificação no e para o trabalho”. (MANFREDI, 2002, p. 67) Reforçando essa assertiva, Oliveira Júnior (2008, p. 1) afirma que “[...] durante milênios o aprendizado das profissões se deu por meio da relação direta de um mestre com o seu aprendiz, não numa escola, mas no *lócus* de trabalho do artesão”.

Assim, também, iniciaram-se as práticas para o Ensino Agrícola. Ayukawa (2005, p. 21) assegura que “[...] a história do ensino agrícola no Brasil remonta à época da colonização portuguesa”. A autora, apoiando as suas análises em Sehnem (2001), explica que “[...] ainda que não houvesse intenção do Estado em ofertar a formação para o trabalho agrícola, esta era indispensável para assegurar a posse territorial, sendo para isso necessário ensinar técnicas básicas de manejo”. (AYUKAWA, 2005, p. 21) Desse modo, Luiz Antônio Cunha (2005a, p. 4) afirma que, até o tempo do Império, o ensino agrícola teve procedência quantitativa e qualitativa sobre os demais.

Retomamos aqui a questão da separação entre o trabalho intelectual e o instrumental, já discutida no segundo capítulo, para explicar o porquê do não desenvolvimento de um sistema educacional formal, para o Ensino Agrícola, no Brasil Colonial, de economia, basicamente, agrária.

Para esclarecer tal situação, tomamos como referência a análise de Ayukawa (2005, p. 21), que explica que “[...] a sociedade colonial estava estruturada em uma aristocracia hierarquizada, com o emprego da mão-de-obra escrava e com um aspecto negativo de repulsão atribuído a toda atividade exercida por escravos (inclui-se aí a atividade agrícola)”.

Desse modo, por ser uma atividade que exigia, com intensidade, o trabalho braçal, o desenvolvimento do Ensino Agrícola tinha como maior obstáculo a relação que se estabelecia

entre a atividade manual e o trabalho escravo. E com esta mesma compreensão, Luiz Antônio Cunha (2005a, p. 3) destaca que “[...] o emprego de escravos como carpinteiros, pedreiros, ferreiros, [...] e com vários outros ofícios, afugentava os homens livres, empenhados em marcar a sua distinção da condição de escravo [...]”.

Portanto, fica o entendimento de que a herança colonial escravista influenciou, e ainda influencia, preconceituosamente, o olhar da sociedade sobre o Ensino Profissional, seja ele voltado para a indústria ou para o campo, prevalecendo, ainda hoje, a idéia de que o trabalho braçal, mecânico ou repetitivo prescinde do desenvolvimento da capacidade intelectual dos sujeitos.

Com essa compreensão, analisaremos, a partir de agora, as políticas voltadas para a educação profissional, buscando estabelecer um paralelo entre as políticas que se constituíram visando o desenvolvimento da educação profissional industrial e a rural, evidenciando os fundamentos e os propósitos da implementação de cada uma delas no contexto do capital.

3.2 POLÍTICAS: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A INDÚSTRIA E PARA O CAMPO

Para compreender e discutir a educação profissional, Gritti (2008, p. 128) assinala que “[...] é preciso considerar o projeto de desenvolvimento hegemônico da sociedade brasileira, que se desenvolve como Colônia de Portugal, tendo como referência produtiva o latifúndio, a escravidão e a exportação, durante mais de três séculos”.

As motivações para o desenvolvimento do Ensino Agrícola são divergentes das que induziram o Ensino Técnico para a indústria no Brasil. Entretanto, nos esclarece Sobral (2009, p. 80) que “[...] no contexto econômico no qual ocorreu o desenvolvimento industrial no país, tivemos certa conjugação do capital industrial com o capital agrícola”, conforme confirmaremos ainda neste capítulo.

Portanto, ainda que possamos estabelecer nexos entre o desenvolvimento do ensino industrial e agrícola, as histórias dessas duas vertentes da Educação Profissional brasileira diferenciam-se quanto à origem e seus propósitos, pois enquanto a formação técnica manufatureira e industrial foi requerida, mais expressivamente, juntamente com o processo de industrialização no Brasil, em meados da década de 1930, tendo por objetivo a formação do operariado para a fábrica, “[...] a formação profissionalizante agrícola teve a sua fase

efervescente a partir das décadas de 1950-60” (SOBRAL, 2009, p. 92) para introduzir a cultura da mecanização no campo, consequente do processo de industrialização.

Entendemos, assim, que o processo de industrialização, que demandou o ensino técnico fabril, foi determinante para que a mecanização do campo adviesse, trazendo a necessidade da formação do Técnico Agrícola, um profissional que teria a “missão” de disseminar um novo padrão produtivo.

Cabe salientar, entretanto, que seja para atender ao projeto desenvolvimentista que apostava na industrialização do país como fator de crescimento, ou para disseminar as inovações técnicas e tecnológicas no meio rural, parte deste mesmo projeto, os dois sistemas de ensino tiveram como público alvo os filhos de trabalhadores: os pobres, órfãos e “desvalidos”.

Nesse sentido, compreendemos que foi com os jesuítas que se iniciou um sistema mais ou menos estruturado para o Ensino Agrícola na Colônia. Ayukawa (2005, p. 22) lembra que “[...] mesmo concentrando seus esforços na educação das elites colonizadoras, se tem notícias de trabalhos na área do Ensino Agrícola para índios, negros e mestiços”, apesar de que, o objetivo da Companhia de Jesus¹³ para com esses segmentos sociais, fosse, precipuamente, a catequização.

Moura (2007, p. 5) comenta que “[...] os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional surgem [...] em 1809, quando, através de um Decreto do Príncipe Regente, o futuro D. João VI, é criado o Colégio das Fábricas”, após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras no Brasil¹⁴.

Já em 1812, é criado o primeiro Curso Superior de Agricultura, no Estado da Bahia. Barroso, contudo, esclarece que esse curso não logrou sucesso, em virtude do preconceito ainda latente ao trabalho manual. Assim, o autor afirma que

[...] numa sociedade escravocrata, latifundiária, cujo regime se baseava na exploração de uma agricultura extensiva e rudimentar; na força de trabalho escrava; numa sociedade que não via necessidade de mão-de-obra especializada para atuar nas lavouras de café; numa sociedade em que a

¹³ A Companhia de Jesus ou Jesuítas [...] é uma congregação religiosa fundada pelo espanhol Inácio de Loiola. Os jesuítas eram detentores de uma forte preparação intelectual e tiveram uma grande influência junto aos reis e junto a população em geral. [...]. No caso português, alguns dos Jesuítas que mais se destacaram no processo evangelizador foram S. Francisco Xavier na Índia, e os padres Manuel da Nóbrega e António Vieira no Brasil. (COMPANHIA..., 200-).

¹⁴ A proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras no Brasil aconteceu através de um Alvará expedido por D. Maria I.

predominância da cultura humanística se fazia sentir sobre um currículo de conhecimentos técnicos, era natural que um Curso de Agricultura não atraísse a população escolar que podia prosseguir os estudos até o nível superior. (BARROSO, 2010, p. 12)

Apesar da pouca importância dada à formação voltada para as atividades do meio rural, “[...] o Ensino Superior continuou a ser ofertado, no entanto, depois, para formar agrônomos e veterinários, que atendiam a uma pequena demanda [...]”. (KOLLER; SOBRAL, 2010, p. 220)

Então, em 1º de novembro de 1859, é criado no município de São Francisco do Conde, na localidade de São Bento das Lages, o Imperial Instituto Bahiano de Agricultura (IIBA), pelo Imperador Dom Pedro II. A criação do IIBA “[...] tinha por meta reanimar e dar desenvolvimento à lavoura da Província da Bahia e era composto pela elite econômica e política com interesses ligados direta ou indiretamente ao complexo agro-açucareiro” (ARAÚJO, 2006, p. 9)

E por iniciativa do IIBA, pelas razões supramencionadas, em 23 de junho de 1875, é criada, através do Decreto nº. 5.957, a primeira instituição de Ensino Agrícola, denominada Imperial Escola Agrícola da Bahia, também conhecida como Escola Agrícola de São Bento das Lages. Dados encontrados no Dicionário histórico-biográfico das ciências da saúde no Brasil, informam que

[...] a criação dessa instituição foi conseqüência de uma política iniciada em 1859 pelo Imperador D. Pedro II que, em viagem ao nordeste do país, decidiu criar alguns Imperiais Institutos de Agricultura para solucionar problemas de mão-de-obra, capital e atraso tecnológico no que se referia à produção agrícola brasileira, que se via em crise em virtude da retração do mercado internacional e da conseqüente diminuição do preço pago pelo açúcar nacional. (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 200-)

E com a finalidade de formar trabalhadores para a agricultura, o Decreto de criação da Escola Agrícola da Bahia versava também sobre a metodologia do ensino, tanto para o ensino técnico, como para os cursos superiores de Agronomia, Silvicultura e Veterinária, que “[...] deveria ser essencialmente prático, acompanhado de suficientes noções teóricas das ciências histórico-naturais, dos princípios gerais de cultura e de culturas especiais”. (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 200-)

Cem anos depois da implantação do Colégio das Fábricas, em 23 de setembro de 1909, já no período republicano, o então presidente Nilo Peçanha, que substituiu o presidente Afonso Pena após sua morte, através do Decreto Lei nº. 7.566, cria a Rede Federal de Escolas Industriais, mais conhecidas por Escolas de Aprendizes e Artífices, que ficaram sob a responsabilidade do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

É importante ressaltar que o Ensino Profissional, desde a sua constituição legal no Brasil, está orientado para atender aos interesses econômicos do Estado, tendo em vista que é do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio a atribuição inicial de determinar e conduzir os rumos da Educação Profissional no País.

Em vista do exposto, não podemos considerar somente o caráter assistencialista na constituição de um sistema de educação profissional formal no país, apesar de que fica claro no Decreto Lei nº. 7.566/1909, um forte propósito moralizante e disciplinador, como se pode conferir em um fragmento do próprio documento:

Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite as classes operárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável trabalho técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do governo da República formar cidadãos úteis a nação. (BRASIL, 1909)

Percebemos ainda que o citado documento, datado de 1909, já expressava a grande preocupação das elites colonizadoras com a crescente migração do campo para a cidade, considerada uma ameaça à ordem e segurança. Com efeito, e de acordo com Boeira (2010, p. 2), “[...] na primeira década do século XX, mesmo com 70% da população brasileira vivendo no meio rural, os centros urbanos recebiam um número elevado de pessoas [...] que viviam em condições precárias de higiene, saúde e moradia”.

Independente dos propósitos subjacentes das instituições de Ensino Profissional, é com o lema de sobrepujar o possível destino de marginalidade de meninos e adolescentes que perambulavam pelas ruas, filhos e órfãos de um grande número de famílias que migraram do campo para as cidades, que são implantadas dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices em todas as capitais da Federação existentes na época. Com isso “[...] fica marcado um ponto de referência na história que formaliza o ensino técnico no Brasil”. (AYUKAWA, 2005, p. 25)

Logo depois, em 20 de outubro de 1910, através do Decreto de nº. 8.319, Nilo Peçanha regulariza o Ensino Agrícola em todos os níveis e modalidades no país. Assim, “[...] este instrumento legal foi responsável pela divisão do ensino agrícola, hierarquicamente, em onze categorias¹⁵. (KLUGE, 2008, p. 11)

E com a mesma finalidade que foram instituídas as Escolas de Aprendizes Artífices, são criados os Aprendizados Agrícolas. Os relatos de Mendonça (2006) indicam que entre 1911 e 1930 o Ministério da Agricultura manteve de cinco a oito Aprendizados espalhados por distintas regiões do país, que matriculavam, anualmente, de 150 a 250 jovens.

Os Aprendizados “[...] eram destinados a filhos de pequenos agricultores, com idade entre 15 e 18 anos. Essas instituições estruturavam-se como uma propriedade agrícola [...] para o beneficiamento da produção, dando suporte a um ‘ensino, eminentemente, pragmático’”. Mendonça (2006, p. 4) explica que

[...] os Aprendizados se encarregaram de ministrar um curso elementar, com dois anos de duração, destinado a fornecer a aprendizagem dos métodos racionais do trato do solo, bem como noções de higiene e criação animal, além de instruções para o uso de máquinas e implementos agrícolas.

Através do Decreto de nº. 12.893, de 28 de fevereiro de 1918, foi implantado outro modelo de instituição, chamados de Patronatos Agrícolas, cujo público alvo eram meninos e meninas, tanto da cidade, como do campo. Vicente (2010, p. 30) afirma que para os alunos

[...] que vinham da zona rural a principal intenção era [...] adequá-los às necessidades de mão-de-obra do momento. E àqueles da zona urbana, essas instituições objetivavam orientar e enquadrar os órfãos e desvalidos da sorte, tendo em vista moldá-los à sociedade burguesa, de modo a que não se tornassem uma ameaça à população citadina e também não atrapalhassem a nova orientação trabalhista que, no início da República, tem por base a mão-de-obra livre.

O texto do Decreto de criação dos Patronatos, tal qual o do Decreto que criou as Escolas de Aprendizes e Artífices, também expressava os seus propósitos assistencialistas e de restrição ao êxodo rural. Entretanto é possível perceber, neste Decreto, um acentuado viés desenvolvimentista, como podemos confirmar no texto do Decreto:

¹⁵ Conforme o Art. 2º, do Capítulo II do Decreto de nº. 8.319, o Ensino Agrícola foi separado nas seguintes categorias: 1º Ensino superior; 2º Ensino médio ou theorico-pratico; 3º Ensino pratico; 4º Aprendizados agrícolas; 5º Ensino primário agrícolas; 6º Escolas espaciais de agricultura; 7º Escolas domesticas agrícolas; 8º Cursos ambulantes; 9º Cursos conexos com o ensino agrícola; 10º Consultas agrícolas; 11º Conferencias agrícolas.

Considerando que ao Governo cabe, por todos os modos, impulsionar o movimento de transformação econômica do país, pelo aumento progressivo de sua capacidade productora; Considerando que, entre os meios capazes de fecundação profunda da vida nacional, avulta o da implantação do ensino agrícola, com a sua caracterização positiva e concreta, conducente a resultados imediatamente productivos; Considerando que, por mais vigorosamente que possam actuar as providencias já iniciadas, constituem ellas apenas factores concorrentes e não decisivos, pela razão de que, em materia de expansão agraria, para se conseguir exito permanente e duravel, faz-se necessario cuidar, antes de tudo, da preparação do elemento productor; Considerando que o ensino profissional tornará cada vez mais fructuosa a produção agropecuaria, ao mesmo passo que concorrerá para restabelecer o equilibrio entre a população das cidades e a população dos campos, necessario pela fascinação que as grandes capitales soem exercer no espirito da mocidade desapparelhada para o exercicio de qualquer emprego ou actividade honesta; Considerando, mais, que é dever do Governo contribuir para augmentar a população rural e formar o verdadeiro agricultor brasileiro, aproveitando e treinando como factor de riqueza o elemento nacional; Considerando, finalmente, ser ao mesmo tempo obra de previsão social a economica empregar na formação do gremio rural, donde ha de promanar o engrandecimento real futuro do país, os menores abandonados ou sem meios de subsistencia por falta de occupação legitima [...]. (BRASIL, 1918)

Ainda no mesmo documento é definido que

Art. 1º Fica autorizado o Ministro de Estado dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio a crear nos postos zootechnicos, fazendas-modelo de criação, nucleos colonias e outros estabelecimentos do Ministerio patronatos agricolas destinados a ministrar, além da instrução primaria e civica, noções praticas de agricultura, zootechnia e veterinaria a menores desvalidos. Art. 2º Nos patronatos creados em virtude do presente decreto serão aproveitados os serviços dos funcionarios addidos e do pessoal tecnico e administrativo actualmente existente naquelles estabelecimentos, de accordo com as instrucções que forem expeditas pelo Ministro de Estado dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio [...]. (BRASIL, 1918)

Mendonça (2006, p. 5) comenta que os cursos oferecidos pelos Patronatos habilitaram seus internos em “[...] horticultura, jardinagem, pomicultura, pecuária e cultivo de plantas [...], com uma clientela composta por menores órfãos, entre 10 e 16 anos, recrutados pelos Chefes de Polícia e Juizes da Capital Federal”. E, diante disso, ao contrário de outros autores, Corrêa diverge categoricamente quanto aos propósitos benévolos dos Patronatos, afirmando que, na verdade, essas instituições eram uma espécie de estabelecimentos prisionais que não oneravam o Estado, uma vez que cada interno era responsável pela sua autossustentação e manutenção. (CORRÊA, 2010)

Dadas às divergências encontradas nos documentos pesquisados, não temos precisão do número de Patronatos Agrícolas que foram criados no Brasil, visto que no levantamento feito por Vicente (2010), há registro de, pelo menos, vinte e duas instituições espalhadas pelos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Sergipe, Acre, Pernambuco e Pará. (VICENTE, 2010, p. 31) Já nos escritos de Mendonça (2006) e Corrêa (2010) encontramos a informação de que os Patronatos existiram em quase todos os estados da federação e, entre 1918 e 1930, alcançaram um total de noventa e oito instituições, concentrados, mais densamente, nas regiões norte e nordeste, “[...] não por acaso, origem de quase todo o alto escalão ministerial”. (MENDONÇA, 2006, p. 6)

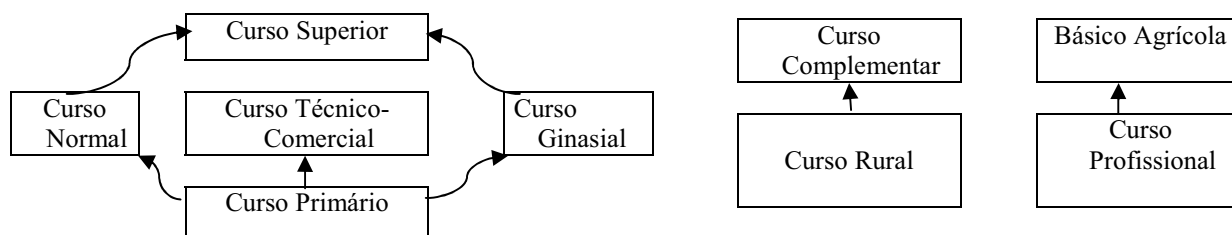
Barroso (2010, p. 14) destaca que os Patronatos tinham, pelo menos, duas diretrizes que os diferenciava das Escolas de Aprendizes e Artífices,

[...] a primeira evidencia o cuidado que deveriam ter em promover uma educação que fixasse o homem ao meio rural. Sendo o ensino ministrado correspondente ao nível básico, [...], deveria encontrar imediata aplicabilidade [...] e esgotar-se em si mesmo” [...]. A segunda em se tornando o egresso do Patronato Agrícola um “mestre das principais questões agrícolas”, ele passaria a ser conhecedor dos processos da “boa agricultura”, ou seja, evidencia-se a preocupação em se racionalizar as práticas agrícolas, tornando-as mais ‘modernas’ em oposição às práticas rudimentares convencionais. Mais uma vez, ainda que de forma algo tímida, constata-se a extensão da ordem da produção capitalista para o campo pelas vias da formação daquela que seria a futura geração camponesa.

Assim, diante da estrutura de funcionamento proposta, Barroso (2010, p. 15) assegura que o Ensino Profissional Agrícola jamais se caracterizaria como “[...] uma ameaça aos grandes proprietários rurais, porque formaria indivíduos que permaneceriam, nas relações de produção capitalista que se instituíam [...] na condição de força de trabalho [...] que não ascenderiam à condição de donos dos meios de produção”.

E desse modo, até o ano de 1932, havia no nível elementar da estrutura de organização do ensino brasileiro três alternativas: Curso Primário, Curso Rural e Curso Profissional. E, pelo que indica Barroso (2010, p. 15), a possibilidade de ascensão nos estudos estava vetada para os egressos do Curso Rural, conforme ilustrado na figura a seguir:

FIGURA 1: Estrutura de organização do ensino brasileiro em 1932



Fonte: Adaptado de Barroso (2010, p. 15)

Conforme visto na Figura acima, “[...] o Curso Rural, embora representasse um ramo do Ensino Profissional, foi tratado isoladamente, como se não fosse vinculado àquele” (BARROSO, 2010, p. 15), fato que, na concepção do autor, devia-se ainda ao preconceito ao trabalho escravo, que atribuía ao curso rural, a condição de mais baixo prestígio na estrutura educacional da época. (BARROSO, 2010, p. 15)

E corroborando com o que foi exposto, em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, absorvendo de imediato as Escolas de Aprendizes e Artífices de caráter industrial e comercial, entretanto, o ensino agrícola foi mantido na estrutura do Ministério da Agricultura. (CUNHA, L., 2005b, p. 19)

Assim, retomando a questão da estrutura educacional da década de 1930, conforme visto na Figura 1,

[...] a única alternativa de acesso a um curso superior era iniciar com o curso primário, desde que a ele sucedesse o curso ginásial ou o curso normal. O curso rural, embora tendo a mesma duração do curso primário e do curso profissional, ou seja, quatro anos, permitia o acesso apenas ao curso básico agrícola. (BARROSO, 2010, p. 15)

E foi nessa época, ainda no Brasil do Estado Novo, que se sentiu a presença mais forte do Estado nas questões educacionais, cujas ações passam a ser influenciadas diretamente pelas idéias do Ruralismo Pedagógico.

O Ruralismo Pedagógico foi um movimento capitaneado por políticos, intelectuais e educadores, como Sud Mennucci, Carneiro Leão, Manoel Bergstrom e Lourenço Filho, que surgiu na década de 1920, mas ganhou maior notoriedade a partir de 1930. Os idealizadores desse movimento defendiam que, através de uma educação adaptada ao meio rural, seria

possível fixar o homem ao campo, e, segundo essa ideologia, “[...] beneficiar a imensa maioria da população que ali vivia, [...] e que totalizava aproximadamente 90% de toda a população brasileira, que ainda sofria com os altos índices de analfabetismo”. (RAMAL, 2010, p. 7)

A gênese do Ruralismo Pedagógico residia no contexto vivido pelo Brasil, nessa época, “[...] marcado pela grande imigração estrangeira e por uma incitação (política) que se concentrava nos incipientes centros urbanos brasileiros, proporcionada e estimulada pelo início da industrialização e urbanização do país”. (RAMAL, 2010, p. 1)

Ramal (2010, p. 1) afirma que a proposta da corrente do Ruralismo Pedagógico baseava-se numa transformação na educação do campo, principalmente no que se refere “[...] a questão curricular, ao calendário escolar e a formação de professores em contraposição aos padrões de ensino urbano estabelecidos pelo ano civil da época”.

Não obstante à necessidade de uma pedagogia socialmente referenciada para as comunidades do campo, Prado (1995, p. 6) chama a atenção para as finalidades subliminares da citada corrente, que, no seu entendimento, consistiam na “defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas [...], como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana [...]”. Aos poucos, dentro de um contexto marcado pelos fenômenos da urbanização e industrialização, entre as décadas de 1940 e 1950, o Ruralismo Pedagógico deixa de ter a importância que tinha na década de 1930.

Ainda durante o Estado Novo, no governo de Getúlio Vargas, é promulgada a Constituição de 1937, que transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais. E a partir da promulgação dessa Constituição, fica estabelecido, no art. 129, que é dever do Estado destinar “às classes menos favorecidas” o ensino vocacional e profissional. Analisando a lógica do artigo citado, concordamos com Garcia (2009, p. 13) quando ela afirma que “[...] a exclusão não é uma categoria nova na educação, a dualidade da educação deixa claro que a proposta da formação [...] profissional e acadêmica, passaram a existir para atender populações com diferentes origens de classe”. (GARCIA, 2009, p. 131)

Moura (2007, p. 7) interpreta que a Constituição de 1937, “[...] apresentou um retrocesso para a educação em relação à de 1934, pois, dentre outros aspectos, acabou com a vinculação constitucional de recursos destinados à educação”. O autor ainda afirma que é

“nela que aparece pela primeira vez a definição de ‘escolas vocacionais e pré-vocacionais’ ”. (MOURA, 2007, p. 7)

Logo após, em 1942, são promulgadas as Leis Orgânicas, conhecidas como Reforma Capanema¹⁶, que estruturou o Ensino Profissional, reformulou o Ensino Comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). De acordo com Manfredi (2002, p. 99)

[...] as leis orgânicas instituídas [...], redefiniram os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus. Por razões econômicas (a formação de força de trabalho que possibilitasse a realização do projeto de desenvolvimento assumido pelo Estado Novo) e ideológicas (montar um quadro geral e simétrico que abrangesse todos os tipos de ensino).

A implementação das Leis orgânicas deu-se em meio à efervescência da industrialização, que estava fortalecida pelo contexto da 2ª guerra mundial, pois

[...] no período pré-bélico e durante o conflito, as grandes economias envolvidas – países centrais da Europa, Estados Unidos e Japão – concentraram todo seu esforço produtivo na indústria bélica, abrindo espaço para que as economias emergentes avançassem em seus processos de industrialização, no que ficou conhecido como o modelo de substituição de importações. (MOURA, 2007, p. 8)

Interessa destacar que “[...] é nesse momento que no Brasil se fortalece à nova burguesia industrial, em substituição às oligarquias cafeeiras, profundamente afetadas pela crise da agricultura do café, iniciada nos anos de 1920 e pelo *crash* da bolsa de Nova Iorque, em 1929”. (MOURA, 2007, p. 8)

Em 1946, através do Decreto Lei 9.613/1946, é instituída a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Esta Lei estabeleceu as bases da organização e do regime do ensino agrícola, [...], destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. (BRASIL, 1946)

¹⁶ De acordo com Luiz Antônio Cunha (2005b), a partir da Reforma Capanema, o sistema de ensino passou a ter a seguinte conformação: o primário, com quatro ou cinco anos, destinava-se a todas as crianças de 7 a 12 anos. Após o primário, o ensino foi dividido em duas partes: a primeira parte correspondia ao nível secundário, formador das elites dirigentes (“as individualidades condutoras”), propedêutico ao ensino superior, que o seguia e completava a sua formação. A segunda parte compreendia os ramos profissionais (industrial, comercial e agrícola).

Vilson Moreira (2004, p. 94) observa que a Lei Orgânica do Ensino Agrícola determinou, “conforme a importância econômica e política do cidadão [...] a sua inclusão ou exclusão aos diversos níveis de ensino”, pois esta modalidade de ensino se desmembrou em

a) escolas de iniciação agrícola: que certificava as primeiras e segundas séries do primeiro ciclo ginásial, de operário agrícola, b) escolas agrícolas: que certificava aos concluintes das quatro primeiras séries, de mestre agrícola, c) escolas agrotécnicas: que ministravam mais três séries (colegial) para além do primeiro ciclo emitindo certificados, de técnico em Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Práticas Veterinárias, Indústrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica Agrícola, dando a poucos o direito de acesso ao ensino superior. (MOREIRA, V., 2004, p. 94)

Somente a partir da promulgação da Lei nº. 4.024/1961, que instituiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é que foi permitida a equivalência entre os ensinos acadêmico e profissional, em todos os cursos do mesmo nível. Vieira (2010, p. 20) atribui esta vitória ao educador Anísio Teixeira, que classificou a conquista como ‘meia vitória, mas vitória’.

Góes, Vieira e Coura (2011, p. 3) comentam que com a equivalência, “[...] pela primeira vez o Ensino Profissional foi integrado ao sistema regular de ensino, [...]”, porém, a dualidade estrutural permanece, haja vista que continuaram a existir dois ramos distintos de ensino.

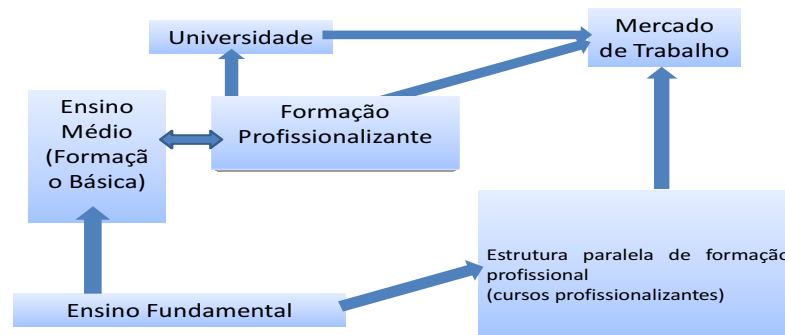
Diante disso, é provável que a “meia vitória” a que se refere o educador Anísio Teixeira, reside no fato de que, apesar da possibilidade de ascensão a um curso superior pelo egresso da Educação Profissional, os currículos desses cursos resistem em trilhar o viés tecnicista, desprezando os conteúdos da cultura geral, requeridos nos exames dos vestibulares, dificultando, assim, o acesso dos “técnicos” às universidades do país.

Por essa razão, durante a “[...] ditadura de Vargas, houve intensa mobilização da sociedade no campo intelectual, cultural e artístico, educacional e político, que a classe dominante brasileira interrompeu, com a força das armas e do arbítrio, pelo golpe e ditadura de 1964”. (SANDER; PACHECO; FRIGOTTO, 2011, p. 12)

E em razão do exposto, no mesmo passo em que se consolida o ensino técnico industrial, vai se constituindo a rede de Escolas Agrotécnicas Federais, com base no modelo (Sistema) escola-fazenda, sobre o qual discorreremos mais adiante.

Em 1971, ainda durante o regime militar, é promulgada a Lei nº. 5.692/1971, que definiu a educação de Nível Médio como profissionalizante para todos. No entendimento de Ramos (2007, p. 14), essa determinação “[...] teve um duplo propósito: o de atender a demanda por técnicos de Nível Médio e o de conter a pressão das classes populares sobre o Ensino Superior”. Assim, a estrutura do sistema educacional apresentava-se conforme a Figura seguinte, após a Lei nº. 5.692/1971:

FIGURA 2: Fluxograma da Lei de diretrizes e bases 5.692/1971: profissionalização universal e compulsória para o Ensino Secundário



Fonte: A autora.

O Ensino Profissional compulsório foi uma política, como tantas outras da época, que teve os seus pressupostos baseados na Teoria do Capital Humano, pois “[...] pretendeu estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e produção, subordinando a educação a esse processo” (GÓES; VIEIRA; COURA, 2011, p. 4), como condição determinante de desenvolvimento da nação e da promoção social dos indivíduos.

Com relação as práticas educativas estabelecidas para o Ensino Profissional Agrícola, estas seguiam o modelo curricular prescrito na Lei nº. 5.692/1971 e no Parecer nº. 45/ 1972 que não estipulou uma carga horária mínima apropriada para a educação geral, contribuindo para uma desregulamentação generalizada dos cursos do Ensino Profissional ofertados, especialmente nas instituições privadas. Em 1982, através da Lei nº. 7.044, que alterou artigos da Lei nº 5.692/1971, a habilitação profissional no segundo grau passa a ser uma opção da instituição.

Após a promulgação da Constituição de 1988, segmentos progressistas da sociedade iniciaram um movimento para que a Lei nº. 5.692/1971 passasse por uma revisão. Questões centrais para a educação, como a garantia de verbas apenas para o ensino público, gratuidade, gestão democrática, valorização docente, foram temas amplamente debatidos, em grandes eventos, por diversos setores da sociedade, com destaque para o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, entidade de fundamental importância nesse processo.

Foram vários os segmentos que defenderam as suas posições ideológicas para a nova LDB, a Lei nº. 9.394/1996, através de diversos projetos. Nas suas análises sobre as várias proposições em disputa, Saviani (1997, p. 200) afirma que para atender aos anseios do governo, essa proposta “[...] deveria estar em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização, e de privatização e compatível com o ‘Estado Mínimo’”¹⁷.

E apesar da defesa de uma escola única que superasse a dicotomia da formação para o trabalho instrumental e para o trabalho intelectual, o que se obteve na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, foi um capítulo raso que tratou a educação profissional como uma modalidade (Título VI, Capítulo III) voltada para o “desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (art. 39).

Entretanto, mesmo considerando a abordagem limitada da Lei nº. 9.394/1996, em relação à Educação profissional, Ramos (2003, p. 7) destaca que nos artigos 35 e 36, “o trabalho 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”. Além disso, no art. 39, a Lei destaca a necessidade de integrar a educação escolar aos processos formativos, ao fazer referência à integração entre a Educação Profissional e as diferentes formas de educação, o trabalho, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 1996)

Em vista do exposto, para muitos autores, a Lei nº. 9.394/1996 foi um marco inicial na Educação Profissional brasileira, pois, anteriormente a ela, conforme visto neste texto, a legislação apenas abordava sobre a formação para o trabalho, e em determinados níveis do ensino.

¹⁷ No Estado Mínimo [...] preconiza-se a não-intervenção [...] em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. A única forma de regulação econômica, portanto, deve ser feita pelas forças do mercado, as mais racionais e eficientes possíveis. Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc. (MINTO, 200-)

No entanto, em virtude do seu caráter generalista e inconsistente, após a sua promulgação, a 9.394/1996, passou por consecutivas alterações. Diversos decretos e resoluções vieram a regulamentar as enormes brechas deixadas pelos legisladores. Em consequência disso, seguindo o modelo da maioria dos países latino-americanos que implantaram transformações significativas nas diretrizes educacionais como moeda de troca à concessão de empréstimos, as propostas do governo para regulamentar a 9.394/1996 chegaram recheadas das imposições traçadas por organismos financeiros internacionais, com destaque para o Banco Mundial. (GÓES; VIEIRA; COURA, 2011)

É preciso considerar que a reforma educacional realizada na década de noventa não foi um fato isolado, ela foi parte integrante de um projeto maior de privatização do Estado brasileiro, em atendimento à política neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso. Em vista disso, “[...] o Decreto 2.208/1997, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), e todas as ações deles decorrentes” (BRASIL, 2007, p. 19) foram os expedientes utilizados para materializar tal projeto, que ficou conhecido como a Reforma da Educação Profissional da década de noventa.

A primeira das regulamentações sofridas pela 9.394/1996 veio em 1997, com o Decreto 2.208/1997, quando houve a separação completa entre o Ensino Profissional e o Ensino Médio, como se pode verificar em seu art. 5º: “[...] a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante¹⁸ ou seqüencial¹⁹ a este”. Esta determinação tirou qualquer possibilidade de integração entre a formação básica e profissional, de forma orgânica, num mesmo currículo.

Conforme citado, o Decreto 2.208/1997 assegurou as reformas pretendidas através do fortalecimento de dois programas principais: o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), criado em 1996 e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), em 1997.

Assim, compreendemos que o Decreto 2.208/1997 praticamente inverteu a obrigatoriedade que vinha sendo imposta pela Lei 5.692/1971, pois enquanto esta tornou compulsória a profissionalização no Ensino Médio, o decreto acabou com a possibilidade das

¹⁸ A concomitância se estabelece quando os cursos do ensino médio e o profissional são ofertados separadamente, inclusive podendo ser cursado em duas instituições.

¹⁹ O curso subsequente, ou pós-médio, é específico para a formação profissional e é ofertado aos egressos do Ensino Médio.

Instituições de ensino de ofertarem, de forma integrada, o Ensino Médio e a formação para o trabalho em um mesmo currículo. (CÊA, 2006)

Outra inovação do Decreto 2.208/1997 está na possibilidade da organização curricular fragmentada, com saídas intermediárias, que coloca em destaque o dispositivo da “terminalidade”, abrindo precedentes para a flexibilização dos currículos. A esse conjunto de etapas estanques, consideradas pelo Decreto “em articulação”, denominou-se de itinerários formativos. Nesse sentido, o Decreto, no Art. 6º, estabelece que

[...] os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento. (BRASIL, 1997)

E no §1º e §2º o Decreto elucida como se aplicaria tal dispositivo:

§1º Para fins do disposto no caput considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria. §2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Em vista do exposto, que no nosso entendimento é um arranjo indutor da baixa qualidade na formação do trabalhador, Kuenzer (2008, p. 493) afirma que

[...] por força das políticas públicas professadas na direção da democratização, aumenta a inclusão [...], mas precarizam-se os processos educativos, que resultam, em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência.

Considerado um grande retrocesso para a educação profissional, o Decreto 2.208/1997 foi alvo de críticas por diversos educadores e intelectuais. Desse modo, em 2004, já no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, há o recrudescimento nos debates acerca do Decreto 2.208/1997 e suas implicações na formação do trabalhador. Dessa mobilização nacional participaram ativamente setores vinculados ao campo da Educação Profissional,

principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área do Trabalho e Educação. (BRASIL, 2010b, p. 17)

Com esse movimento é retomada também a discussão sobre a educação politécnica, a partir da defesa de “uma educação unitária e universal, conforme tratada no segundo capítulo, destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica”. (BRASIL, 2010b) E, diante disso, mesmo sob pressão dos segmentos conservadores do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Congresso Nacional, o Decreto nº. 2.208/1997 foi revogado. Essa revogação se deu através de outro Decreto, o de nº. 5.154, que regulamentou o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da LDB. (GÓES; VIEIRA; COURA, 2011)

Com a publicação do Decreto nº. 5.154/2004, houve a possibilidade da oferta de cursos da Educação Profissional na forma integrada (Ensino Profissional e Ensino Médio); além disso, em 2008, foi revogada também a lei que proibia a criação de novas escolas técnicas, através da Lei nº. 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual faz parte o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia - IF Baiano, instituto onde foi desenvolvida a nossa pesquisa.

Recentemente, através da Resolução de nº. 6, de 20 de setembro de 2012, foram definidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que estavam em discussão desde 2010. Esse debate mobilizou um grupo de trabalho constituído por representantes de vários setores da sociedade, como os Ministérios da Educação e do Trabalho, intelectuais da educação, Conselhos Federais e Estaduais de Educação, sindicatos, organizações não governamentais, dentre outros. O documento alternativo elaborado pelo Grupo de Trabalho supracitado, buscou estimular a reflexão sobre o “[...] sentido da ideia de diretrizes na legislação básica da educação no Brasil; [...]; concepções de currículo em disputa na educação profissional; o problema da relação teoria e prática; flexibilidade e fragmentação no currículo modular; interdisciplinaridade”. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 32)

Entretanto, afirmam Ciavatta e Ramos (2012, p. 32), em conformidade com as anteriores, as novas Diretrizes, ratificam a sua funcionalidade aos segmentos empresariais, pois

[...] impõe uma visão adaptativa e acrítica ao mercado de trabalho em um momento de mudanças nas bases produtivas, de redução do nível de emprego e de transferência de responsabilidade aos trabalhadores de se

manterem empregados através da formação – sob a ideia de empregabilidade, laboralidade, empreendedorismo, amplamente criticadas, mas de grande influência na população. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 32)

Por fim, consideramos que, até aqui, conseguimos apresentar um breve cenário da legislação brasileira para a educação profissional, permeado pelo contexto político e socioeconômico no qual se ela processou, dando destaque, na medida da literatura disponível, as políticas elaboradas para o Ensino Agrícola.

Entendemos, entretanto, que, em face ao nosso objeto, que trata da possível integração curricular no instituto federal de educação, ciência e tecnologia baiano: uma análise no curso de agropecuária, torna-se necessário particularizar a nossa discussão sobre a temática da constituição do Ensino Agrícola, especialmente na conjuntura do início da mecanização do campo. Para isso tomaremos como ponto de partida o embrionário ensino de práticas agrícolas no Brasil Colônia, até chegarmos a Revolução Verde.

3.3 A REVOLUÇÃO VERDE: COMPREENDENDO A EMERGÊNCIA DA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

A valorização da instrução para o trabalho agropecuário só foi constituída a partir das transformações ocorridas no contexto socioeconômico brasileiro, especialmente, após a abolição da escravidão, que trouxe

[...] implicações de ordem política, econômica e social para a monarquia e para a aristocracia rural dominante. A classe minoritária passa a ser engrossada por uma população de mestiços e negros libertos. Negros que, além da força física, não tinham nenhum outro valor agregado para lidarem nas lavouras de café e que, considerados como possíveis fardos a serem carregados, foram preteridos aos imigrantes europeus, que demonstravam algum conhecimento técnico das ciências agrárias, sendo, portanto, mais úteis aos latifundiários. (BARROSO, 2010, p. 12)

Assim, é a partir das décadas de 1950, após a fase efervescente da industrialização, que o Ensino Agrotécnico de Nível Médio passou a merecer alguma atenção no País. Koller e Sobral (2010, p. 221) atribuem esse fato a “[...] introdução de novas tecnologias na agricultura, a tecnificação crescente de produtores familiares ligados às agroindústrias, a

Teoria do Capital Humano e a Revolução Verde [...]”. Conforme visto no início do capítulo, a questão migratória, agente inicial da incipiente estruturação da Educação Rural, ganha uma forte aliada: a chegada da tecnologia no campo.

Sobral (2009, p. 84) calcula que “[...] a partir de 1964, no auge da modernização do país [...], quando se discutiam as questões que embasaram o desenvolvimentismo, tanto o poder público como o setor privado, assumem a função de preparar recursos humanos para o mercado de trabalho”. E embora os postos de trabalho continuassem a privilegiar trabalhadores com curso superior, “os interesses mais imediatistas do mercado demandaram pelo ensino de nível médio [...], quando o ensino agrícola, em especial, o técnico profissionalizante, passa a se expandir pelo país”. (SOBRAL, 2009, p. 84)

Nas análises de Koller e Sobral (2010, p. 222) é apontada a forma como os pressupostos da Teoria do Capital Humano influenciaram as políticas educacionais da época, especialmente no sentido de disseminar “uma proposta modernizante da agricultura, cujas principais inovações estavam na substituição de insumos tradicionais por insumos modernos, oferecidos a custos baixos [...], mediante créditos subsidiados, acompanhados de assistência técnica”. (KOLLER; SOBRAL, 2010, p. 222)

Nesse sentido, a aristocracia rural pressupunha que, para assimilar as novas tecnologias, era preciso que os indivíduos que vendiam a sua força de trabalho no campo recebessem um mínimo de conhecimento, ou seja, quanto mais “educados”, melhor seriam apropriadas as inovações recém-chegadas, aumentando, assim, a produtividade e, conseqüentemente, a riqueza da elite rural. A esse complexo de transformações no meio rural, que demandou pela Educação Profissional no campo, assentada num novo modelo produtivo, denominou-se de Revolução Verde.

A Revolução Verde caracterizou-se basicamente “por novas relações sociais de produção, pela introdução de novas culturas, com a utilização de técnicas inovadoras e de modernas tecnologias”. (KOLLER; SOBRAL, 2010, p. 221) Para Feitosa (2007, p. 2), “[...] a industrialização da agricultura [...] acaba se transformando num ramo de produção semelhante a uma indústria, como uma ‘fábrica’ que compra determinados insumos e produz matérias-primas para outros ramos da produção”.

Conforme destaca Koller e Sobral (2010, p. 222),

[...] a intensificação do uso de máquinas e insumos, que estava associada à constituição de um importante setor industrial fabricante de meios de produção para a agricultura, e à montagem de [...] um conjunto de instrumentos capazes de viabilizar a sua adoção por parte dos agricultores. Esse novo contexto surgido no meio rural determinou a necessidade de mão de obra na agricultura.

Percebemos, a partir desse novo contexto surgido no campo, onde e quando o capital industrial se congrega ao capital agroindustrial para demandar por uma mão de obra mais especializada. Feitosa (2007, p. 1) entende que o resultado dessa modernização foi a constituição do modelo de complexos agroindustriais, cuja característica principal estava numa forte intervenção do Estado, tanto nas políticas (inclusive para a educação), como nos programas de financiamento da produção. (FEITOSA, 2007, p. 1)

Os impactos negativos da revolução verde foram sentidos principalmente nas relações de emprego que se estabeleceram no campo, pois “o aumento da produção agrícola foi acompanhado de uma redução das oportunidades de emprego, configurando um processo de crescimento econômico com altas taxas de exclusão”. (SOBRAL, 2009, p. 87), até porque, complementa o autor, “apesar da facilidade de crédito, este permaneceu concentrado nas regiões Sudeste e Sul, com foco nas culturas que visavam a exportação, beneficiando, desse modo, apenas, os médios e grandes produtores [...]”. (SOBRAL, 2009, p. 87)

A questão da incorporação da mecanização pelo produtor rural foi condicionante para que o capital agroindustrial demandasse por um profissional que fosse capaz de promover uma nova extensão rural (KOLLER; SOBRAL, 2010, p. 221), no sentido de orientar e persuadir o trabalhador do campo a incorporar essas inovações na produção. Esse extensionista foi o Técnico em Agropecuária.

3.4 A FORMAÇÃO DO EXTENSIONISTA RURAL

Salgado (2006, p. 4) afirma que “a extensão rural nasce nos Estados Unidos em meados de 1830”. Conforme Peixoto (2008, p. 7), “[...] o termo extensão rural poder ser conceituado de três formas diferentes: como processo, como instituição e como política”. O autor explica que

[...] como processo, extensão rural significaria, num sentido literal, o ato de estender, levar ou transmitir conhecimentos de sua fonte geradora ao receptor final, o público rural. Todavia, como processo, em um sentido amplo e atualmente mais aceito, extensão rural pode ser entendida como um processo educativo de comunicação, de conhecimentos de qualquer natureza, sejam conhecimentos técnicos ou não. Neste caso, a extensão rural difere conceitualmente da assistência técnica pelo fato de que esta não tem, necessariamente, um caráter educativo, pois visa somente resolver problemas específicos, pontuais, sem capacitar o produtor rural. E é por ter um caráter educativo que o serviço de extensão rural é, normalmente, desempenhado pelas instituições públicas de Ater, organizações não governamentais, e cooperativas, mas que também prestam assistência técnica. [...]. O termo extensão rural também pode ser entendido como uma política pública. Neste caso referimo-nos às políticas de extensão rural, traçadas pelos governos (federal, estaduais ou municipais) ao longo do tempo, através de dispositivos legais ou programáticos, mas que podem ser executadas por organizações públicas e/ou privadas. (PEIXOTO, 2008, p. 7)

Koller e Sobral (2010, p. 223) esclarecem que no contexto da revolução verde

[...] a formação de extencionistas, [...] voltava-se para a criação e a difusão de uma ideologia modernizante, que serviu para implantar e justificar as modificações nas bases tecnológicas e nas relações sociais de produção, garantindo ao homem rural e sua família entrarem no ritmo e na dinâmica da sociedade industrial. Em outras palavras, a introdução do capitalismo no meio agrícola nacional.

Entretanto, a Extensão Rural não surge no Brasil somente para lançar os preceitos da revolução Verde, Peixoto relata que

[...] em meados do século XIX, mesmo de forma muito rudimentar, o governo federal já propunha algumas ações para o desenvolvimento da extensão rural, implícitas em outras políticas públicas, como por exemplo, a criação, em 1859 e 1860, de quatro institutos imperiais de agricultura, que possuíam, principalmente, atribuições de pesquisa e ensino agropecuário, mas também de difusão de informações. (PEIXOTO, 2008, p. 11)

E apesar do que foi exposto, a institucionalização efetiva de um serviço de assistência técnica e extensão rural, deu-se, efetivamente, ao longo das décadas de 1950 e 1960,

[...] com a criação, nos estados, das associações de crédito e assistência rural (ACAR), coordenadas pela Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), criada em 1956. A criação da ACAR foi fruto de acordos

feitos com a “American International Association,” a A.I.A. (PEIXOTO, 2008, p. 18)

Mauro Oliveira (1999, p. 100) assegura que “[...] em todos os países que adotaram a extensão rural a influência norte-americana foi marcante”. O sucesso do modelo de extensão norte-americano foi copiado por diversos países da América Latina, mas, conforme Salgado (2006, p. 5), “[...] as diferenças socioeconômicas e políticas entre estes países não permitiram que o resultado conseguido nos Estados Unidos fosse o mesmo”.

Feitosa (2007, p. 3) chama a atenção para o fato de “[...] como a interação entre as políticas agrícolas e as educacionais, de formação profissional, se complementam, num objetivo maior, ou seja, no amplo projeto de industrialização da agricultura”. E sob essa perspectiva, as políticas educacionais passam a erigir-se para dar formação ao Técnico em Agropecuária, cujo objetivo maior foi o de difundir tecnologias, por meio de atividades de extensão rural.

Só em 1967, com a Reforma Administrativa dos Ministérios, através do Decreto Lei nº. 200/1967, que a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), responsável pelo Ensino Agrícola, passa a ficar sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura, com a denominação de Diretoria de Ensino Agrícola (DEA), inserindo-se no Departamento de Ensino Médio (DEM) daquele ministério. (SOBRAL, 2009, p. 84)

Foi a DEA responsável por implantar o Sistema Escola-Fazenda, com o objetivo de dar a formação que se pretendia ao extencionista. A concepção metodológica dessa formação baseou-se no princípio de “aprender a fazer e fazer para aprender” (CAVALCANTE, 1985, p. 11), sobre a qual trataremos de analisar no item seguinte.

3.4.1 A COAGRI e a reformulação do sistema escola-fazenda

Feitosa (2007, p. 6) relata que foi com a intenção de compatibilizar o Ensino Agrícola de 2º grau, com a Lei nº. 5692/1971, e com as propostas desenvolvimentistas para o campo, que incluía a modernização da agricultura, que técnicos do DEM e especialistas do DEA, elaboraram o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º grau [...]. (FEITOSA, 2007, p. 6), Plano este que reforçou a proposta do Sistema Escola-Fazenda em nível nacional.

‘E foi por meio dessas políticas, que a educação serviu de instrumento para a formação do extensionista rural, o Técnico em Agropecuária de Nível Médio, cujas diretrizes da formação foram conduzidas pela Coordenação do Ensino Agropecuário (COAGRI), órgão inserido na estrutura de Estado, mais especificamente vinculado ao Ministério da Educação e Cultura.

A COAGRI foi criada pelo Decreto nº. 7.243, em 09 de julho de 1973, com a finalidade de “proporcionar [...] assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola”. (SOBRAL, 2009, p. 88) A criação dessa coordenadoria fez parte das exigências do Convênio Técnico da Aliança para o Progresso, do Ministério da Educação e Cultura e United State Agency for International Development (MEC/USAID), para suporte do Ensino Agrícola de Nível Médio (CONTAP II), que previa, além da assistência técnica e dos financiamentos citados, a implantação de projetos nas escolas de agropecuária. Assim, como parte das políticas educacionais para a industrialização da agricultura, em 1973 a COAGRI reformula a concepção do Sistema Escola-Fazenda.

Pesquisadores como Feitosa, afirmam que “[...] a criação da COAGRI se deu em meio a um cenário de mudança na estrutura da produção agrícola brasileira, e, por isso, tal criação representa um reflexo dessas transformações mais amplas, de um projeto de ‘desenvolvimentismo’”. (FEITOSA, 2007, p. 8) Entretanto, Sobral discorda, e defende que a atuação da COAGRI significou uma contraposição aos interesses hegemônicos que balizaram a sua concepção, pois provocou “[...] profundas transformações na administração e manutenção de uma rede de 33 Escolas Agrícolas Federais [...], sobretudo [...] no que diz respeito à formação de Recursos Humanos, específicos para essa modalidade de ensino”. (SOBRAL, 2009, p. 89) O autor afirma que “a política [...] implantada por essa Coordenadoria, foi responsável por sistematizar e garantir uma identidade, não construída até então, para essa modalidade de ensino, conferindo-lhe uma metodologia adequada”. (SOBRAL, 2009, p. 90)

Assim, Sobral (2009, p. 85) explica que o Sistema Escola-Fazenda

[...] tinha por objetivo proporcionar condições para a efetividade do processo ensino/produção, bem como patrocinar a vivência da realidade social e econômica da comunidade rural, fazendo do trabalho um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem, visando conciliar educação-trabalho e produção.

E em relação a estrutura de ensino, o Sistema Escola-Fazenda, segundo Jorge Carvalho do Nascimento (2009), era composto por quatro áreas distintas de atividade: Cultura Geral e Tecnológica; Atividades de Laboratório e Prática de Produção (LPP); Atividades em Programa Agrícola Orientado (PAO); e, Cooperativa Escolar. Conforme o autor

[...] a área de Cultura Geral e Tecnológica era destinada ao desenvolvimento das atividades de aprendizagem teórico-práticas em sala de aula. Visava “levar o aluno à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de hábitos e atitudes necessárias à vida profissional e à participação na comunidade”. A área de atividades em Laboratório de Prática e Produção – LPP era destinada a demonstrações práticas pelos professores e experimentação pelos alunos. Visava “criar condições ideais ao cumprimento da finalidade educativa da escola, utilizando as mais variadas técnicas de exploração agropecuária”. A área era representada pelo conjunto de Projetos elaborados pelos professores das disciplinas técnicas a fim de sedimentar o conhecimento adquirido em sala de aula. (NASCIMENTO, J., 2009)

Em relação à cooperativa-escola, Marques e Love (1993, p. 510) afirmam que, “[...] até o ano de 1968, essas entidades funcionaram mais com o objetivo de fornecedoras de material escolar, do que, propriamente, o de formar alunos dentro do espírito cooperativista”. Com a implantação do Sistema Escola-Fazenda, as cooperativas passaram a integrar a estrutura pedagógica (metodológica) da habilitação profissional do Técnico Agrícola, passando, em 1982, a serem reconhecidas legalmente e ter o mesmo tratamento dispensado às cooperativas tradicionais. (MARQUES; LOVE, 1993, p. 510) As cooperativas-escolas ainda possibilitaram que os produtos resultantes dos projetos agropecuários, oriundos das Unidades Educativas de Produção (UEP)²⁰, passassem a ser comercializados (SOBRAL, 2009, p. 94) nas comunidades.

Cabe aqui salientar, que a concepção do Sistema Escola-Fazenda, embora repaginada, ainda hoje é adotada pelos *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, procedentes das antigas Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), a exemplo dos *campi* Catu, Senhor do Bonfim, Santa Inês e Itapetinga, especialmente no que tange à metodologia utilizada.

²⁰ As UEP compreendem a criação de animais de pequeno, médio e grande porte, e culturas temporárias e perenes, com sazonalidade diversificada. Além disso, os alunos desenvolvem, no decorrer do ano, Projetos Agrícolas Orientados que contribuem para a sua formação prática. A produção resultante do desenvolvimento desses projetos é revertida prioritariamente para o refeitório dos alunos, sendo o eventual excedente comercializado através da Cooperativa-Escola. (MENEZES; SANTOS, 2002b)

4 OS SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Nosso objetivo nesse capítulo foi o de compreender os princípios que norteiam a integração no currículo da Educação Profissional do Curso Técnico em Agropecuária Integrado, *Campus Catu*, para isso, foi necessário analisarmos e discutirmos o Ensino Médio, quando identificamos as questões mais controversas da Educação Básica, como elevadas taxas de evasão e repetência, distorção idade/série, dentre outras. E para que pudéssemos analisar e discutir o currículo integrado da Educação Profissional foi preciso, ainda, compreender o conceito de currículo.

Por fim, considerando os cursos da EPTNM integrados, formam os jovens para o mundo do trabalho, explicitamos, historicamente, as características fundamentais do sistema socioeconômico brasileiro, indicando o papel da educação nessa formação, de acordo com o perfil de trabalhador requerido pelo mundo do trabalho, em cada um desses momentos.

4.1 O ENSINO MÉDIO: ENTRAVES À UNIVERSALIZAÇÃO

Apesar das tentativas de superação, a forma de fazer educação na contemporaneidade ainda se revela impregnada de ranços e vícios da velha educação tradicional: conservadora, descontextualizada e excludente. Em relação ao Ensino Médio, ainda na década de oitenta, Saviani concluiu que “do ponto de vista de uma proposta educacional global, o 2º grau²¹ é o que se poderia chamar de um nó”. (SAVIANI, 2010a, p. 41)

Lima (2011, p. 269), em texto escrito sobre a universalização do Ensino Fundamental, lembrou que a “Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, consagrou a educação como um direito social, cujo provimento é de responsabilidade da família e do Estado”. A partir de 2009, com a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº. 59, de 11 de novembro, surgem novos desafios na educação, dentre eles, a determinação de se universalizar o ensino obrigatório de 4 a 17 anos. Com esse objetivo, a referida EC enfatiza, no seu art. 2º, § 4º, que “[...] na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório”. (BRASIL, 2009) Além da EC (BRASIL. Constituição, 2009), a Lei de nº. 12.061, de 27 de outubro de 2009, altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei

²¹ Atual Ensino Médio.

no 9.394/1996, para assegurar o acesso de todos os estudantes interessados no Ensino Médio público.

O conceito da universalização do ensino surge no Plano Nacional de Educação (PNE), de 1999, cuja origem é o documento intitulado *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, assinado por vários países, inclusive o Brasil, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. (MENEZES; SANTOS, 2002b)

Em relação a universalização do Ensino Médio, a terceira meta do último Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2010, estabelece “[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas²² no Ensino Médio para 85%, nesta faixa etária”. (BRASIL, 2010a)

Para viabilizar a universalização da Educação Básica, estados, municípios e o Distrito Federal recebem recursos provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), um fundo de natureza contábil, destinado ao financiamento de toda a Educação Básica. Esse dispositivo foi instituído através da Emenda Constitucional nº. 53, de 2006, regulamentado pela Lei nº. 11.494/2007 e pelo Decreto nº. 6.253/2007, em substituição ao antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006.

Analisando o FUNDEF, Oliveira e Teixeira (2009, p. 2) comentam que

[...] o FUNDEF trouxe não só promessas, mas fortes expectativas [...], sobretudo quanto à elevação do padrão de atendimento no Ensino Fundamental e à valorização dos docentes deste nível de ensino [...], entretanto, a principal fragilidade do fundo foi o fato de financiar exclusivamente o Ensino Fundamental.

O FUNDEF pode ser considerado um marco legal no caminho da universalização do Ensino Fundamental, entretanto, apesar dos avanços obtidos, este fundo desamparou grande parcela de crianças e jovens da população em idade escolar, quando exclui, da obrigatoriedade da oferta, a Educação Infantil e o Ensino Médio.

²² Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Taxa de Matrícula Líquida (TML) é um indicador que identifica o percentual da população em determinada faixa etária matriculada no nível de ensino adequado a essa faixa etária.

Em relação à exclusão do Ensino Médio do FUNDEF, é pertinente revistarmos o terceiro capítulo e estabelecermos uma relação da limitada abrangência desse fundo, com a política neoliberal e privatista adotada na gestão do antigo presidente Fernando Henrique Cardoso, que influenciada pelos pressupostos de organismos internacionais, priorizou investimentos no Ensino Fundamental, considerando que a oferta do Ensino Médio deveria ser assumida, paulatinamente, pelo setor privado.

Visto isso, Dourado (2011, p. 6) chama a atenção para o fato de que durante décadas “a Educação Infantil e o Ensino Médio têm sido marcados por insuficiente cobertura educacional, evidenciada por baixas taxas de matrícula bruta e líquida”²³. Nesse sentido, afirmam Oliveira e Teixeira (2009, p. 2), “[...] há um claro e anunciado propósito do Poder Executivo Federal de que a criação do FUNDEB venha completar a política instituída pelo FUNDEF”.

O FUNDEB está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. A contribuição dos estados, Distrito Federal e de municípios para a formação desse fundo, atinge o patamar de 20%. A destinação dos investimentos por este fundo é feita de acordo com o número de alunos da Educação Básica na rede pública de cada município, com base em dados do Censo Escolar²⁴ do ano anterior. O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, transferência e aplicação dos recursos são feitos em escalas federal, estadual e municipal, por conselhos criados especificamente para esse fim. (BRASIL, 2007)

Além da verba do FUNDEB, estados e municípios têm o dever constitucional de investir em educação, sendo que o investimento no Ensino Médio é dever dos estados. Apesar disso, afirma Frigotto (SANDER; PACHECO; FRIGOTTO, 2011b, p. 13), “[...] que mesmo com leis que obriguem os estados a gastar 25% do seu orçamento em educação, a desigualdade regional e os vários mecanismos de burlar esse montante, acabam baixando a qualidade do ensino médio”.

O *Resumo Técnico do Censo escolar da educação básica 2011* (INEP, 2012), afirma que o aluno potencial do Ensino Médio é o concluinte do Ensino Fundamental, desse modo, localizamos no referido documento, que para o ano de 2011, a estimativa era de que a matrícula deste público estivesse em torno de 10,4 milhões de alunos, que corresponde à

²³ Segundo o IBGE, a Taxa de Matrícula Bruta (TMB) é um indicador que permite comparar o total de matrículas de determinado nível de ensino com a população na faixa etária adequada a esse nível de ensino.

²⁴ O Censo Escolar é o instrumento que visa traçar perfil estatístico da educação no País. É feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas do país. (CUNHA, C., 2012)

população na faixa etária de 15 a 17 anos, entretanto foram matriculados apenas 8,4 milhões de estudantes, conforme o quadro seguinte.

QUADRO 1 - Matrículas no ensino regular da educação básica

Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio (incluídas matrículas do Ensino Integrado à Educação Profissional) ²⁵	Educação Profissional (Concomitante e Subsequente)
6.980.052	30.358.640	8.400.689	993.187

Fonte: A autora, baseado *Resumo Técnico do Censo escolar da educação básica 2011* (INEP, 2012).

Diante do exposto, percebemos que, no Ensino Médio, permanecem as baixas taxas de matrícula líquida. Corroborando os números acima, Sander (SANDER; PACHECO; FRIGOTTO, 2011b, p. 15) chama a atenção para os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE), 2010, que revelou que, no Brasil, a taxa de escolarização líquida do Ensino Fundamental é de 91,1%, enquanto que a taxa de escolarização líquida do Ensino Médio é de 50,9%, segundo o autor, uma das mais baixas da América Latina. (SANDER; PACHECO; FRIGOTTO, 2011b, p. 15)

Ainda assim, mesmo não alcançando um número de matrículas que estivesse em consonância com a população brasileira destinada ao Ensino Médio regular (inclua-se o Ensino Profissional integrado), o *Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2011*, afirma que houve estabilidade na oferta, pois existiu um aumento de 43 mil matrículas, 0,5% a mais que em 2010.

Também no relatório supracitado, surge um fato novo, mas ao mesmo tempo previsto, pois corresponde ao aumento de matrículas nos cursos da Educação Profissional. Essa ampliação é resultante do Plano de Expansão da Rede Federal e do Programa Brasil Profissionalizado, criado em 2007, que permite ao governo federal o repasse de recursos aos estados para que invistam nas suas redes de escolas técnicas. Em vista disso, o número de matrículas na Educação Profissional que era de 780.162, em 2007, atingiu, em 2011, o patamar de 1.250.900 matrículas, um crescimento de 60%, no período, e o maior, se comparado às demais redes, no âmbito do Censo Escolar 2011.

Entretanto, apesar dos avanços, para além da garantia da oferta de vagas, existem outros grandes desafios para a universalização do Ensino Médio. Não obstante a melhoria de

²⁵ A partir de 2010, as matrículas de Ensino Médio incluem o Médio Regular e o Integrado à Educação Profissional (MEC/INEP).

todo o conjunto de questões que atravancam o processo, no nosso entendimento, dois temas precisam ser enfrentados com prioridade: a baixa qualidade do ensino fundamental e as condições para a permanência, com êxito, do estudante, visto que, a melhoria significativa desses pontos, perpassa, decisivamente, pelo avanço de todos os outros.

Assim, identificamos como profissional que trabalha em uma instituição que oferta o Ensino Médio Profissional, que o primeiro obstáculo a ser superado é o *déficit* de aprendizado que o estudante acumula ao longo de todo o Ensino Fundamental. Essa lacuna é o reflexo da péssima qualidade da educação ofertada pelos municípios, que vai se somar as outras questões para compor o quadro de problemas enfrentados pelos estudantes do Ensino Médio.

Em se tratando da oferta do ensino, com qualidade, tal qual o Ensino Fundamental, é preciso dotar as estruturas escolares de condições reais, materiais e humanas, para o desenvolvimento efetivo do processo educativo. Dados revelados, recentemente, informam que, entre 2005 e 2011, o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB)²⁶ do Ensino Médio da rede pública ficou praticamente estagnado, o que significa que não houve avanço nos percentuais de aprovação, indicando a má qualidade do ensino. Os dados apresentados em seguida, corroboram com a nossa análise.

QUADRO 2 - IDEB Brasil

IDEB/BRASIL 2005	IDEB/BRASIL 2007	IDEB/BRASIL 2009	IDEB/BRASIL 2011
3,4	3,5	3,6	3,7

Fonte: A autora, com base nas informações do MEC/INEP.

Os números acima demonstram que os avanços para conter a repetência e, conseqüentemente, a evasão, são ínfimos. Para confirmar os dados apresentados, informações contidas na *Sinopse das Ações do Ministério da Educação*, publicada em novembro de 2010, afirmam que a Taxa de Aprovação no Ensino Médio passou de 75,2% em 2003, para 75,9% em 2009, e a Taxa de Abandono, de 14,7% em 2003, para 11,5% em 2009. Em 2010 a Taxa de Abandono decaiu, ficando em 10,3 %, mas, ainda assim, consideramos um percentual

²⁶ O IDEB é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo INEP. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para IDEBs de escolas e municípios) e do SAEB (no caso dos IDEBs dos estados e nacional). Informação extraída do Portal INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

alarmante, se compararmos com a Taxa de Abandono no Ensino Fundamental (anos finais), que foi de apenas 4,7%, ou seja, menos da metade. (BRASIL, 2011)

Para que possamos visualizar melhor o problema, apresentamos uma comparação entre os percentuais de abandono e reprovação do Ensino Fundamental e Médio. Cabe destacar que, na medida em que o estudante vai se aproximando do Ensino Médio, a Taxa de Abandono aumenta.

QUADRO 3 - Comparação entre os percentuais de abandono e reprovação dos ensinos fundamental e médio, 2010

Índices	Ens. Fundamental - anos iniciais	Ens. Fundamental - anos finais	Ensino Médio
Taxa de abandono (2010)	1,8 %	4,7 %	10,3 %
Taxa de reprovação (2010)	8,3 %	12,6 %	12,5 %

Fonte: Brasil (2011)

Além do exposto, conforme pode ser verificado no quadro seguinte, no quesito referente aos jovens que concluíram o Ensino Médio na idade considerada regular, quarta meta do Programa das 5 Metas do Todos Pela Educação²⁷, em 2010²⁸, chama a atenção os percentuais desfavoráveis das regiões norte e nordeste, em relação às outras regiões do país.

QUADRO 4– Jovens que concluíram o Ensino Médio na idade considerada regular, 2009

Brasil/Regiões	Jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio
Brasil (2009)	50,2 %
Região Norte (2009)	36,6 %
Região Nordeste (2009)	37,1 %
Região Sudeste (2009)	59,7 %
Região Sul (2009)	60,5 %
Região Centro-oeste (2009)	49,5 %

Fonte: MOVIMENTO todos pela educação

Assim, podemos afirmar que, ainda que as vagas sejam disponibilizadas, os investimentos sejam realizados, o quesito permanência, com êxito, envolve outras questões que não se resolverão apenas com o emprego de recursos, pois requer mudanças profundas de ordem político-ideológica, tanto dos que planejam, quanto dos que executam os diversos planos e programas educacionais, ou seja, dos gestores, da equipe pedagógica e dos docentes.

²⁷ Até 2022, 90% ou mais dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o Ensino Médio.

²⁸ Os últimos dados disponíveis referem-se a 2009, pois, em 2010, não houve edição da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

Desse modo, percebemos claramente que não se trata apenas da oferta de vagas. Percorrendo o caminho da historicidade da educação brasileira, e particularmente, do Ensino Médio, entendemos que existem problemas recorrentes, especialmente nas regiões norte e nordeste, que vão muito além da ausência de vagas, ou da falta de estrutura das escolas.

É preciso, por exemplo, conhecer a realidade vivenciada por grande parcela de estudantes do Ensino Médio para criar programas efetivos de combate à evasão, repetência, e conseqüentemente, combater as distorções entre idade-série, “[...] fenômeno que se agrava pelas condições desfavoráveis do grande número de alunos que estudam em cursos noturnos, depois de estressantes jornadas de trabalho durante o dia”. (SANDER; PACHECO; FRIGOTTO, 2011a, p. 16) Frigotto (SANDER; PACHECO; FRIGOTTO, 2011b, p. 22), em entrevista, chegou a defender que “o turno noturno deveria desaparecer, quando houver uma sociedade menos desigual e injusta”.

Outras questões, que não contribuem para a permanência, passam ainda pela ausência de um fazer pedagógico atrativo e renovador, evidenciado pelo emprego de metodologias não adequadas ao perfil das turmas, práticas de avaliações pontuais, e não processuais, pelo desprezo às experiências trazidas pelos estudantes, que se converte em desconexão total dos métodos e conteúdos com a realidade vivenciada fora dos muros da escola.

Em relação a isso, Santomé (1998, p. 9) afirma que “[...] as análises efetuadas a partir do final do século XIX, e durante todo o século XX, sobre os conteúdos dos processos de escolarização [...], chama poderosamente a atenção a denúncia sistemática do distanciamento existente entre a realidade e as instituições escolares. (SANTOMÉ, 1998, p. 9) Além do distanciamento das instituições para com as questões de relevância das comunidades onde estão inseridas, Frigotto (SANDER; PACHECO; FRIGOTTO, 2011a, p. 16) afirma que “[...] há, também, a desmotivação de frequentar a escola, uma vez que os jovens percebem que cada vez menos se cumprem a promessa integradora ao emprego e as melhorias de vida”.

Às questões citadas acima, aliadas aos diversos obstáculos impostos pela realidade de cada estudante, como a baixa escolaridade das próprias famílias, o que inviabiliza um acompanhamento efetivo são, no nosso entendimento, os maiores impedimentos à permanência do estudante e, conseqüentemente, a universalização do Ensino Médio.

Desse modo, avaliamos que muito ainda há para se fazer em prol da universalização do Ensino Médio, no entanto, poucos resultados obteremos “[...] sem melhorar drasticamente a distribuição de renda, pois milhões de jovens têm sua vida mutilada desde a alimentação,

condições de moradia, locomoção etc” (SANDER; PACHECO; FRIGOTTO, 2011b, p. 21), situação que requer dos entes públicos políticas consistentes, e não pontuais, de assistência estudantil.

E por fim, após essa breve análise sobre os entraves para a universalização do Ensino Médio, e considerando que o nosso objeto de estudo trata da formação profissional integrada a este nível de ensino, e tem por objetivo maior, analisar e discutir como e em que medida os princípios da integração curricular estão presentes no IF Baiano, buscaremos, a partir daqui, entender qual é esse currículo, a que interesses atende e quais são os impactos da sua aplicação na formação dos estudantes.

4.2 O CURRÍCULO DOS CURSOS INTEGRADOS

Para posterior análise e discussão do currículo integrado, torna-se, de fundamental importância compreender o que se entende por currículo na atualidade. Visto isso, Menezes e Santos (2002b) conceituam o currículo como “[...] um conjunto de dados relativos à aprendizagem escolar, organizados para orientar as atividades educativas, as formas de executá-las e suas finalidades”. A idéia principal desse conceito se relaciona às questões da organização de conteúdos, cujas intenções se prestam ao cumprimento dos programas dos componentes curriculares para um determinado período. A autora complementa esse conceito, afirmando que a concepção de currículo também inclui os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação, e, com esse novo olhar, a autora passa do sentido restrito do currículo, materializado nos projetos dos cursos e planos de aulas, para o sentido imaterial.

Para Moreira e Candau (2008, p. 17) “[...] à palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento”. Os autores asseguram que, diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como:

[...] os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos

procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 17)

Em vista do exposto, concordamos com Elesbão (2006, p. 39) quando ele afirma que “[...] o currículo é um campo político em que ocorrem disputas de representação, sendo constituído de múltiplas instâncias, que vão desde a elaboração do texto curricular oficial, até a prática pedagógica” e, diante disso, não podemos conceber o currículo como um manual a ser seguido, como muitos educadores acreditam, nem tampouco como um documento estanque, definido e acabado, ou seja, “[...] o currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura”. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 28)

Desse modo, entendemos que, para além do que é determinado pelas políticas, diretrizes educacionais, pelos projetos políticos institucionais e projetos de cursos, existem elementos, não manifestos, que se transpõem ao currículo formal: os valores éticos e estéticos, condutas e atitudes que são transmitidas e impostas aos estudantes no dia a dia da educação formal, compõem o que se chama de currículo oculto, este intangível.

E considerando esse aspecto não aparente, mas real, do currículo, Moreira e Candau (2008, p. 18) afirmam que fazem parte dele, inclusive, “[...] as relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos”.

E complementando as suas análises, Moreira e Candau (2008, p. 28-29), extrapolam os muros das escolas e pontuam, até mesmo, a “[...] significativa influência exercida, junto às crianças e aos adolescentes [...] pelos ‘currículos’ por eles ‘vividos’ em outros espaços sócio-educativos (shoppings, clubes, associações, igrejas, meios de comunicação, grupos informais de convivência etc)” e que, embora não postos formalmente, difundem regras, valores e condutas, que influenciam, profundamente, a formação de crianças e jovens.

Logo, podemos afirmar que toda ação educativa, ou a falta dela, inclusive a postura dos gestores e educadores frente aos grandes temas da contemporaneidade, devem ser tomadas como parte integrante do currículo escolar, pois reflete a cultura de um determinado contexto histórico, que influencia diretamente nos sujeitos que estamos formando.

Assim, mais uma vez, ratificamos a cultura como elemento indutor e condutor da organização do currículo escolar, pois esta “seleciona [...] aquela parte do conhecimento considerado válido, e que por isso deve ser organizado e reproduzido [...]”. (ELESBÃO, 2006, p. 42) Essa concepção é enriquecida pelas autoras Moreira e Candau (2008, p. 28) quando afirmam que “[...] se em uma sociedade cindida, a cultura é um terreno no qual se processam disputas pela preservação ou pela superação das divisões sociais, o currículo é um espaço em que esse mesmo conflito se manifesta”.

Por fim, Eslabão (2006, p. 38) defende que “[...] devido à polissemia do currículo, a maioria das publicações referentes ao campo curricular expressa que é impossível definir um conceito único de currículo, uma vez que cada leitor/escritor o assimila de acordo com os seus próprios valores”. Em vista disso, acrescenta o mesmo autor, que “não é fundamental definir o currículo, mas sim entendê-lo como um mecanismo que busca através das suas representações formar/constituir um sujeito específico” (ESLABÃO, 2006, p. 38), de acordo com os valores estabelecidos e que se quer perpetuar, de onde se compreende que o currículo é um poderoso instrumento de transformação ou de manutenção das condições materiais e culturais em uma dada sociedade.

E dando segmento às nossas análises, trataremos, a partir de agora, de discutir os pressupostos do currículo integrado, ou seja, do currículo que deve ter como finalidade “integrar” os conhecimentos socialmente produzidos, tendo em vista, tanto a formação em cultura geral, como a formação para o trabalho.

4.2.1 As dimensões do currículo integrado

“É integração de que? É só uma questão de forma? São as disciplinas da formação geral junto com a formação profissional? Quando falamos de currículo integrado, do que estamos falando?” (RAMOS, 2008, p. 3)

Norteando as nossas análises a partir dos questionamentos de Ramos, iniciamos a nossa reflexão sobre os pressupostos da integração curricular, considerando que estes devem ser buscados nas críticas à concepção burguesa de educação, que surgiram no contexto das lutas empreendidas pelo proletariado contra as diversas formas de exploração a que estavam submetidos, principalmente no século XIX. [...]. (CARDOZO, 2007)

Conforme explicado no segundo capítulo, essa exploração da força de trabalho de que fala Cardozo, é perpetuada através da educação nas sociedades capitalistas, que reproduzem, ao longo da sua história, a separação entre o “pensar” e o “fazer”, fruto da divisão social e técnica do trabalho. Ramos (2008, p. 1-2) afirma que

[...] a dualidade educacional é uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista, visto que a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada [...] às elites, [...] que dão orientação e direção à sociedade.

Nesse sentido, compreendemos que a gênese da integração curricular fundamenta-se “na educação socialista, que pretendia ser *omnilateral* no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica”. (CIAVATTA, 2005, p. 4)

Ciavatta (2005, p. 2) entende que “o termo ‘formação integrada’ retoma o ideário da educação politécnica [...]”, pois implica no acesso de todos os sujeitos aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos, mas que ainda permanecem como propriedade de poucos. Com esse entendimento, cabe-nos destacar que a compreensão de Ensino Médio Integrado não se traduz na sobreposição de componentes disciplinares, do núcleo comum e do núcleo profissional do currículo, “[...] o termo integrar remete ao sentido de completude, das partes no seu todo ou da unidade no seu diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”. (CIAVATTA, 2005, p. 84)

A partir do que foi dito, tendo por fundamento as análises de Ramos, apresentamos dois pilares conceituais de uma proposta de educação integrada: o primeiro se refere a “um tipo de escola que seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; já o segundo, a uma educação que seja politécnica, que possibilite o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. (RAMOS, 2008, p. 2)

Ramos propõe ainda o conceito da integração em três direções, que se complementam: “[...] **como concepção de formação humana; como forma de relacionar Ensino Médio e Educação Profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular**”; (RAMOS, 2008, p. 3, grifos nossos)

Para melhor compreensão, tratamos aqui de classificar, de forma sucinta, as três dimensões da integração, conforme apresentou Ramos, com o entendimento de que uma formação integrada está comprometida com todos os aspectos que contribuem para o desenvolvimento harmonioso dos sujeitos, associando os vários elementos que determinam o seu aperfeiçoamento como pessoa humana, ou seja, uma sólida preparação para a vida na sociedade, que também abrange a formação para o trabalho, mas não faz dessa formação um fim em si mesma.

O 1º sentido trata de uma **perspectiva filosófica**, ou seja, a **educação que integre as dimensões fundamentais da vida na *práxis* social**. Propõe, assim, como eixo de formação, uma inter-relação entre as categorias trabalho, ciência e cultura, considerando esses três elementos como dimensões fundamentais da vida. Nesse sentido, a autora compreende

[...] **o trabalho**, como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); **a ciência**, o que significa o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; **a cultura**, que são os valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2008, p. 3-6, grifos nossos)

Para Ramos (2008, p. 4) “[...] compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa entender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o ‘aprender fazendo’, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho”. Este sentido nos remete a formação *omnilateral* dos sujeitos.

O 2º sentido está na **dimensão política e formal** da integração, pois se refere a **indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica**. E conforme dito no início deste texto, reforçado agora por Ramos (2008, p. 11), “[...] do ponto de vista da política nacional (principalmente a partir do Decreto nº. 5.154/2004), hoje temos dispositivos legais que garantem a formação integrada (Ensino Médio com a Educação Profissional)”. Ramos afirma ainda que a legislação brasileira estabelece princípios, finalidades e orientações curriculares e metodológicas idênticos para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) (art. 35, incisos II e IV; art. 36, inciso I e §1º, inciso I; art. 36-A *caput* e parágrafo único), localizando esta última como momento da Educação Básica.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012b), recentemente publicada, o

procedimento legal para a realização da integração curricular está expresso através da contração da carga horária mínima dos cursos integrados, conforme veremos mais adiante.

Assim, apesar do viés tecnicista que ainda permeia os currículos dos cursos do Ensino Profissional integrado, é importante não se perder de vista a finalidade precípua da formação de adolescentes e jovens durante o Ensino Médio, conforme consta no texto da Lei nº. 9.394/1996, art. 35:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Nesse sentido, revistamos agora o primeiro capítulo, citando a escola unitária, proposta por Gramsci, para explicar o que, de fato, deveria prevalecer como objetivo maior do Ensino Médio, ou seja, a formação “desinteressada”. Assim, concluímos os pressupostos do 2º sentido da Integração, com o entendimento de que “[...] a forma integrada de oferta do Ensino Médio com a Educação Profissional, caso não esteja sustentada por uma concepção de formação *omnilateral*, é extremamente frágil e não lograria mais do que suas finalidades formais”. (RAMOS, 2008, p. 13)

Por fim, expomos aqui o que Ramos denominou de 3º sentido da integração, que se refere a dimensão epistemológica, ou seja, **à integração de conhecimentos gerais e específicos, como totalidade**. A autora entende que “[...] a separação entre componentes disciplinares da educação geral e da educação específica tem procedência na hegemonia do positivismo²⁹ e do mecanicismo das ciências ao longo da história”. (RAMOS, 2008, p. 14) Para ilustrar o que defende, a autora cita como exemplo a invenção da máquina a vapor, que foi um

²⁹ Sistema criado por Auguste Comte (1798-1857) que se propõe a ordenar as ciências experimentais, considerando-as o modelo por excelência do conhecimento humano, em detrimento das especulações metafísicas ou teológicas; em sentido lato, expressa cada uma das doutrinas influenciadas pelo comtismo nos séculos XIX e XX, caracterizadas pelo cientificismo, metodologia quantitativa e hostilidade ao idealismo. (HOUAISS, 2010)

[...] evento que possibilitou um grande salto qualitativo no desenvolvimento das ciências físicas [...] o que demonstra que, por vezes, é o processo tecnológico que possibilita o salto científico, nos levando a rever a idéia de que os conhecimentos gerais sejam teorias e que os conhecimentos específicos sejam a aplicação dessas teorias. (RAMOS, 2008, p. 14)

Para comentar a questão da divisão do conhecimento entre teoria e prática, buscamos apoio em Saviani. O autor entende que “[...] a lógica por trás disso é a lógica formal, onde teoria e prática são vistas como pólos opostos, que se excluem reciprocamente. Se é teoria, não é prática, se é prática, não é teoria”. (SAVIANI, 2010a, p. 218) Desse modo, tendo em vista a compreensão dessa terceira dimensão da integração, apresentamos a Figura seguinte que expressa as inter-relações que um fenômeno pode sugerir:

FIGURA 3 - O 3º. Sentido: a integração de conhecimentos na totalidade.



Fonte: Ramos (2008, p. 14)

Na Figura 3 está delineada a concepção do currículo que integra conhecimentos gerais e específicos, como totalidade, o que vale dizer que toda “[...] teoria separada da realidade concreta torna-se abstrata, vazia”. (RAMOS, 2008, p. 15)

A classificação das três dimensões da integração nos possibilita compreender o que precisa ser considerado na elaboração de um currículo integrado. Descartamos, com isso, a possibilidade de haver relevância de quaisquer das concepções sobre as outras, se almejarmos, de fato, uma formação mais completa do estudante da ETPNM.

Em vista do exposto, e considerando os pressupostos da integração nos três sentidos apresentados, concordamos com Grabowski (apud KÜLLER, 2009, p. 175) quando ele defende que “[...] o currículo integrado é uma questão de opção política e pedagógica”, ou

seja, destacamos que a compreensão dos princípios supramencionados, pela comunidade escolar, é condição *sine qua non*, para a integração do currículo. É preciso, então, espaço para discussão dessa proposta, e não apenas com docentes, mas com todos os agentes implicados nesse processo: gestores, docentes e equipe pedagógica, para que possam realizar as transformações necessárias nas suas práticas gestoras e educativas, a fim de que possamos superar a condição histórica da divisão entre teoria e prática, entre o pensar e o fazer.

E para que possamos vislumbrar possibilidades de implementação de um currículo integrado, iniciaremos, em seguida, uma breve discussão sobre uma das propostas de trabalho com essa finalidade.

4.2.2 O trabalho interdisciplinar como proposta organizadora da integração curricular

Pereira (2009, p. 264) para explicar o surgimento de uma mobilização em torno da interdisciplinaridade, afirma que “[...] No final do século XIX, as ciências haviam se dividido em muitas disciplinas e a busca pela interação entre estas disciplinas ecoa forte no sentido de promover um diálogo entre elas.”.

O tema da “interdisciplinaridade” surge no Brasil na década de setenta, quando Hilton Japiassú (1976) publica o livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Desse modo, “Japiassú e Ivani Fazenda são considerados responsáveis pela veiculação do tema no Brasil, sendo o fulcro temático de Japiassú epistemológico, e o de Fazenda, pedagógico”. (ALVES; BRASILEIRO; BRITO, 2004, p. 141)

Como estudioso desse novo conceito, Japiassú (1976, p. 30) analisou a questão da fragmentação do saber e afirmou que

[...] a exigência da interdisciplinaridade, longe de constituir o real progresso do conhecimento, revela muito mais o sintoma da situação patológica em que se encontra hoje o saber. O número de especializações exageradas e a rapidez do desenvolvimento de cada uma, culminam numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico.

Veiga Neto (2010, p. 1) observa que, “[...] apesar de tais discussões terem surgido, entre nós há mais de três décadas, parece que ainda estamos longe de chegar a acordos

satisfatórios sobre o que é a interdisciplinaridade [...]”. Diante disso, Santomé (1998, p. 45) compreende que

[...] para algumas pessoas, a interdisciplinaridade [...] tem a sua razão de ser na busca de uma [...] nova etapa do desenvolvimento da ciência caracterizado por uma reunificação do saber em um modelo que possa ser aplicado a todos os âmbitos atuais do conhecimento. Para outras, [...] é provocada pela dificuldade [...] de delimitar as questões que são objeto deste ou daquele campo de especialização do saber.

Em vista do exposto, Santomé (1998, p. 46) destaca que, o resultado da polarização de interesses em estabelecer o limite do conhecimento que cabe a cada disciplina, é “[...] a construção de um novo campo do conhecimento que abranja as parcelas em disputa; este é o caso de disciplinas e profissões como bioquímica, geofísica, agroquímica [...] etc”.

É importante destacar que a interdisciplinaridade não se manifesta simplesmente em situações de aprendizagem em que um mesmo tema é abordado por diversas disciplinas, levando em conta os seus aspectos intrínsecos. Para Japiassú (1976, p. 120) a interdisciplinaridade transcende a essa visão, pois considera o autor que

[...] à interdisciplinaridade faz-se mister a intercomunicação entre as disciplinas, de modo que resulte uma modificação entre elas, através de diálogo compreensível, uma vez que a simples troca de informações entre organizações disciplinares não constitui um método interdisciplinar

Desse modo, como proposta metodológica do trabalho escolar, consideramos que o princípio para o estabelecimento de um trabalho interdisciplinar está na compreensão de que o conhecimento não pode ser concebido separado das diversas dimensões que afetam a vida humana, ou seja, nos seus aspectos social, político, econômico, ambiental, dentre outros.

Voltando o nosso olhar para a construção de currículos integrados da EPTNM, Machado (2010, p. 92) entende a interdisciplinaridade como uma das formas de estabelecer essa mediação. E para atender a essa possibilidade, a autora explica que

[...] a interligação das disciplinas pode ser explorada por diversos recursos, tais como: desenho da grade curricular³⁰ contemplando

³⁰ Expressão não utilizada pela autora. Adotamos neste trabalho o uso a expressão “matriz curricular”.

aproximações temporais, fusões de conteúdos, realização de estudos e pesquisas compartilhadas, promoção conjunta de seminários e eventos, implementação de métodos de ensino por projetos e dos temas geradores, dentre outros. (MACHADO, 2010, p. 92)

Tomando por base as idéias apresentadas por Machado, organizamos, no quadro abaixo, os princípios norteadores de algumas dessas propostas metodológicas que buscam viabilizar a apreensão do conhecimento a partir do estabelecimento da interrelação entre parte e totalidade.

QUADRO 5 - Metodologias de caráter interdisciplinar

Método de Ensino e aprendizagem	Objetivos
Projetos	Vincular teoria e prática mediante a investigação de um tema ou problema; estimular a mobilização e a articulação de diferentes recursos e conhecimentos, incorporando os conteúdos à medida da necessidade do desenvolvimento do projeto. Possibilita um maior contato com a realidade/contexto.
Temas geradores ³¹	Aproximar o processo de ensino-aprendizagem da realidade. Combinar, em um mesmo processo, os diferentes momentos do conhecimento, a ação transformadora da realidade e o processo de ensino-aprendizagem. Considera que os sujeitos deste processo de reflexão-ação-educação não são exteriores ao mesmo, senão indivíduos reais e concretos, que no curso de sua existência e em função dela fazem da realidade em que estão imersos, e que da qual integram, o objeto do seu pensamento. Entrelaçar e integrar aspectos da realidade complexa e contribuir para superar a perspectiva seqüencial e fragmentada de organização curricular.

Fonte: A autora, fundamentada nas idéias de Machado (2010, p. 92)

Conforme percebemos no quadro acima, toda e qualquer experiência de trabalho ou estudo interdisciplinar deve ter como elemento central a realidade, ou seja, o objeto de estudo inserido e determinado pelos diversos fenômenos que conformam a totalidade.

Destacamos ainda, como proposta de trabalho interdisciplinar, o envolvimento de grupos de trabalhos de docentes e pedagogos na construção coletiva dos Projetos Pedagógicos de Cursos ou currículos. Ressaltamos que o trabalho interdisciplinar implica em despojamento, em conceber o conhecimento como totalidade, e não condiz com a visão fragmentada, que atribui o pertencimento de um conteúdo a este ou aquele componente disciplinar. E apesar das divergências, fruto de disputas vaidosas por parcelas do conhecimento, o trabalho interdisciplinar é um momento também das convergências, da

³¹ Recurso central da metodologia criada por Paulo Freire.

oportunidade de compreender que os conteúdos particularizados não se bastam e, em dado momento, se integram para dar a forma ao todo que é o conhecimento.

Na sequencia, abordaremos os princípios oficiais que têm norteado a elaboração dos currículos do Ensino Profissional.

4.2.3 Os referenciais para elaboração dos currículos da EPTNM

Em 1998, com a publicação do relatório Jacques Delors (1998), resultante da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), são apresentados quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Ciavatta e Ramos (2012, p. 17) afirmam que princípios norteadores contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional (DCNEP) foram, na verdade, uma releitura desses pilares da educação, contidos no Relatório Delors. As autoras explicam que “[...] nesse documento e em outros que orientaram as Reformas Educacionais da década de 1990, a principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17), resultante do novo modelo de gestão da produção, decorrente da reestruturação produtiva, tema este que discutiremos no decorrer deste capítulo.

Para elaboração das DCNEP foram realizados ainda estudos guiados para o levantamento de competências úteis ao mercado, encomendados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). A lista de capacidades a serem desenvolvidas, resultante desse trabalho, definiu o que deveria ser adotado como perfil do egresso dos cursos da Educação Profissional. (RAMOS, 2002, p. 404)

Com base no estudo supramencionado, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer CNE/CEB nº. 16/1999. Esse documento define que “[...] competência profissional é a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. (BRASIL, 1999)

O Parecer CNE/CEB nº. 16/1999 determinou ainda premissas básicas que deviam ser consideradas pelos estabelecimentos que ofertam a educação profissional, para o desenvolvimento dos seus cursos, como a definição de metodologias de elaboração de currículos, a partir de competências profissionais gerais do técnico por área, dando uma autonomia, entretanto, para que cada instituição construísse o seu currículo pleno. (BRASIL, 1999) Desse modo, respaldada no Parecer CNE/CEB nº. 16/1999, através da Resolução CEB nº. 4, de 8 de dezembro de 1999, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, de 1999³².

É importante destacar que, com a publicação do Decreto nº. 5.154/2004, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o MEC compreende que é necessário revisar as DCNEP, pois o documento tornou-se incompatível com o referido Decreto, principalmente, em relação a possibilidade da oferta dos cursos da Educação Profissional integrados, não previstos pela Resolução nº. 4/1999.

Assim, com base no Parecer CNE/CEB nº. 39/2004 são atualizadas as DCNEP. Ciavatta e Ramos (2012, p. 20), consideram, entretanto, que essa atualização das DCNEP apenas “maquiou” as determinações contidas no documento anterior, desconsiderando ainda as determinações contidas no Decreto nº. 5.154/04 em relação ao ensino integrado.

Após a regulamentação da carga horária mínima dos cursos da EPTNM, fundamentada na Resolução nº. 1/2005, em 2008 é lançado, pelo MEC, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), que orienta a oferta dos cursos de Nível Médio da Educação Profissional. Esse documento veio regulamentar o disposto no art. 13 da Resolução CNE/CEB nº. 4/1999. A justificativa do MEC para a elaboração de referenciais definidores de habilidades e competências para formação de determinados perfis de profissionais, fundamentou-se no discurso sobre a necessidade de orientar estudantes e instituições de ensino, em face da grande diversidade de denominações de cursos que se verificava, em muitos casos, para designar perfis similares. (BRASIL, 2008)

Assim, no ano de sua publicação, o CNCT agrupava 12 eixos, conforme as características científicas e tecnológicas, que totalizavam 185 cursos técnicos. (BRASIL, 2008). No ano corrente, através da Resolução CNE/CEB 4/2012, o CNCT foi atualizado, com a inclusão de trinta e cinco novos cursos e mudanças na nomenclatura de outros nove. Desse modo, atualmente, essa publicação conta com duzentos e vinte cursos de formação em nível

³² Consta no Apêndice A dessa pesquisa, o que ficou estabelecido para o curso técnico em agropecuária, em termos de competências profissionais.

médio. Além disso, com o desmembramento do Eixo Tecnológico Ambiente, Saúde e Segurança, para Ambiente e Saúde e de Segurança, o total³³ de eixos passou de doze para treze.

Na estrutura do CNCT, para cada curso é apresentada, de forma sintética, as atividades principais desempenhadas por cada profissional, uma lista de temas/conteúdos que devem ser abordados durante a formação, as possibilidades de locais de atuação, a infraestrutura recomendada para a implantação dos cursos e a carga horária mínima

Após a publicação do Parecer CNE/CEB nº. 11/2012, em 4 de setembro de 2012, as DCNEP são, mais uma vez, atualizadas e, desse modo, revogadas as disposições em contrário, contidas na Resolução CNE/CEB nº. 4/99 e na Resolução CNE/CEB nº. 1/2005.

Em relação às cargas horárias mínimas dos cursos da Educação Profissional, estas não sofreram alteração, entretanto, sobre o quesito “carga horária”, as novas DCNEP, reporta-se agora, diretamente, ao disposto no CNCT. Assim, para os cursos da EPTNM, realizados de forma integrada com o Ensino Médio, está previsto:

[...] mínimo de 3.000 horas para as habilitações profissionais que exigem mínimo de 800 horas; mínimo de 3.100 horas para as habilitações profissionais que exigem um mínimo de 1.000 horas; mínimo de 3.200 horas para as habilitações profissionais que exigem um mínimo de 1.200 horas. (BRASIL, 2012)

Constatamos que consta na versão atual das Diretrizes da EPTNM as mesmas determinações da Resolução CNE/CEB nº. 1/2005 e do Parecer CNE/CEB nº. 39/2004, em relação às cargas horárias mínimas dos cursos da EPTNM integrados. Sobre isso, o Parecer CNE/CEB nº. 11/2012, explica sobre a possibilidade de contração da carga horária desses cursos, que pode ocorrer “mediante efetiva integração da formação técnica com o Ensino Médio, com o planejamento das atividades de ensino efetivamente integrado e não com duas formações distintas e meramente justapostas”. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012c, p. 39)

Tomando como exemplo o curso Técnico em Agropecuária Integrado, destacamos que, a rigor, este curso deveria ter um mínimo de 3.600 horas, e não 3.200 horas, uma vez que

³³ São os Eixos Tecnológicos adotados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos: Ambiente e Saúde; Segurança; Apoio Educacional; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; e Recursos Naturais.

a carga horária mínima do nível médio é de 2.400 horas, que somada à carga horária da habilitação profissional de 1.200 horas, resultaria no total mencionado.

Assim, entendemos que as 400 horas suprimidas (no caso do curso Técnico em Agropecuária Integrado) refere-se as atividades ou aos conteúdos efetivamente integrados. Entretanto, não podemos deixar de pontuar que essa possibilidade não está bem detalhada no texto das novas Diretrizes (2012), que deveria abordar a questão metodológica do planejamento como condição fundamental a efetivação da redução da carga horária.

Nesse sentido, o texto das DCNEP (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012b), afirma que

[...] mediante efetiva integração da formação técnica com o Ensino Médio, com o planejamento das atividades de ensino efetivamente integrado e não com duas formações distintas e meramente justapostas, não há como discordar que tais conteúdos, devidamente relacionados e contextualizados uns com outros, deixem de ser repetidos numa e noutra suposta “parte”, propiciando, assim, contração da carga horária total do curso.

Ainda em relação às novas DCNEP (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012b) é importante mencionar que este documento traz a possibilidade de que 20% da carga horária diária, ou de cada tempo da organização curricular, seja realizado através de atividades não presenciais³⁴, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o necessário atendimento por parte de docentes e tutores.

Outro destaque das recém publicadas DCNEP, art. 40, refere-se à formação do docente para o magistério na EPTNM, que determina a graduação e programas de licenciatura ou outras formas [...], como condição para o efetivo exercício do magistério em cursos da Educação Profissional, estabelecendo no §2º, que

[...] aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o

³⁴ Embora saibamos que essa determinação venha a beneficiar estudantes do interior do país, estamos presenciando no nosso dia a dia profissional, o anúncio de medidas e programas para os quais não se materializam as condições humanas e de infraestrutura capazes de atender, com qualidade, aos estudantes dos cursos do Ensino Profissional.

trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC³⁵; III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012c)

Fica determinado nas referidas Diretrizes que o prazo para o cumprimento da excepcionalidade, prevista nos incisos I e II do §2º, Art. 40, encerrar-se-á no ano de 2020. (BRASIL, 2012)

4.2.3.1 O Técnico em Agropecuária no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e na Classificação Brasileira das Ocupações

Segundo o CNCT (BRASIL, 2012), o Curso de Agropecuária figura no Eixo Tecnológico dos Recursos Naturais. A parte específica do currículo, ou a habilitação profissional, em conformidade com o referido CNCT, perfaz, no mínimo, 1.200 horas.

No âmbito do Catálogo, são conteúdos mínimos a ser abordados durante o curso: Ferramentas de gestão. Produção animal, vegetal e agroindustrial. Sustentabilidade. Silvicultura. Irrigação e drenagem. Topografia. Mecanização agrícola. Extensão rural. Legislação e políticas agropecuárias.

Observamos que na recomendação dos conteúdos mínimos, constantes no CNCT, apesar de se mencionar a questão da sustentabilidade como possibilidade de conteúdo a ser abordado, não se faz nenhuma referência à inclusão do tema da Agroecologia.

Ainda que no âmbito do CNCT já exista o curso de “Técnico em Agroecologia”, entendemos que, por se tratar de um curso que dá a formação ao Técnico em Agropecuária, que também desempenha atividades agrícolas, torna-se de fundamental importância definir no CNCT que a Agroecologia seja objeto de discussão durante essa formação, preferencialmente, como um tema transversal.

E dando continuidade a exposição das determinações contidas no CNCT, dentre as atividades desempenhadas pelo Técnico em Agropecuária, está previsto que este profissional:

³⁵ Programa de certificação de saberes adquiridos ao longo da vida.

planeja, executa, acompanha e fiscaliza todas as fases dos projetos agropecuários; Administra propriedades rurais; Elabora, aplica e monitora programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial; Fiscaliza produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial; Realiza medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais; Atua em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa.

Em relação às possibilidades de atuação do Técnico em Agropecuária, encontramos no texto do CNCT empreendimentos como: Propriedades rurais; Empresas comerciais; Estabelecimentos agroindustriais; Empresas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa; Parques e reservas naturais.

No quesito infraestrutura, recomenda-se à instituição que oferta o curso Técnico em Agropecuária: Biblioteca com acervo específico e atualizado; Laboratório de informática com programas específicos; Laboratórios didáticos: unidades de produção animal, vegetal e agroindustrial.

Além do CNCT, existe uma classificação, instituída pelo Ministério do Trabalho e Emprego, de todas as profissões regulamentadas no País. Essa categorização das profissões é instituída pela Portaria nº. 397, de 9 de outubro de 2002, e tem por finalidade “[...] a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares”. (BRASIL, 2002)

No sítio do Ministério do Trabalho e Emprego, a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) está descrita como

[...] o documento que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. Sua atualização e modernização se devem às profundas mudanças ocorridas no cenário cultural, econômico e social do País nos últimos anos, implicando alterações estruturais no mercado de trabalho. (BRASIL, 2002)

Segundo a Portaria nº. 397/2002, os efeitos de uniformização pretendida pela CBO são apenas de ordem administrativa e não se estendem as relações de trabalho. Diante do exposto, localizamos a Classificação do Técnico Agropecuário, sob o número/código 3211 – 10. A descrição sumária da profissão afirma que esses técnicos

[...] prestam assistência e consultoria técnica, orientando diretamente produtores sobre produção agropecuária, comercialização e procedimentos de biossegurança. Executam projetos agropecuários em suas diversas etapas. Planejam atividades agropecuárias, verificando viabilidade econômica, condições edafoclimáticas e infra-estrutura. Promovem organização, extensão e capacitação rural. Fiscalizam produção agropecuária. Desenvolvem tecnologias adaptadas à produção agropecuária. Podem disseminar produção orgânica. (BRASIL, 2002)

São consideradas, pela CBO, como condições gerais de exercício da profissão:

[...] empresas públicas e privadas, atividades de extensão rural e de pesquisas agropecuárias e órgãos fiscalizadores ou públicos. Trabalham como assalariados, com carteira assinada, ou como autônomos, prestando consultoria técnica. São supervisionados ocasionalmente e as atividades se desenvolvem a céu aberto, nos horários diurnos. Podem trabalhar sob forte pressão e, em algumas das atividades, podem estar sujeitos à exposição de material tóxico. (BRASIL, 2002)

Em relação à formação, consta na CBO que o acesso a essas ocupações requer curso Técnico Agrícola ou em Agropecuária de Nível Médio. O desempenho pleno como técnico titular ocorre com menos de um ano de experiência na área e que a atualização dos técnicos deve ser permanente, por meio de cursos de curta duração. (BRASIL, 2002)

A classificação ainda determina as “competências pessoais” necessárias ao exercício da profissão, desse modo, são atributos requeridos do Técnico em Agropecuária:

[...] dar provas de pontualidade, demonstrar capacidade de adaptação, dar provas de moderação, demonstrar comprometimento, demonstrar assiduidade, demonstrar capacidade de autocrítica, demonstrar confiabilidade, demonstrar capacidade de organização, interagir socialmente, demonstrar autoconfiança, interagir com a comunidade e demonstrar percepção. (BRASIL, 2002)

É interessante pontuar que durante rápida pesquisa no item “competências pessoais” necessárias ao exercício da profissão, localizamos na CBO, tanto na profissão de Técnico em Agropecuária, como em outras profissões catalogadas, exigências de ordem subjetiva que, no nosso entendimento, não devem ser tomadas como parâmetro para a avaliação da capacidade profissional do trabalhador.

Como exemplo, selecionamos algumas competências pessoais exigidas, que vão muito além dos aspectos cognitivos ou de aptidões que possam ser requeridas no exercício de qualquer profissão. Observamos que algumas das “competências pessoais” se repetem para diversas profissões, como: a necessidade de trabalhar em equipe, atuar com liderança, demonstrar capacidade de organização, agir com iniciativa, demonstrar criatividade, demonstrar visão sistêmica, atuar com ousadia. (BRASIL, 2002)

E de caráter mais ainda subjetivo, localizamos outras competências requeridas: demonstrar capacidade de trabalhar sob pressão, demonstrar auto-conhecimento, demonstrar empatia, demonstrar capacidade de escuta, demonstrar visão holística, demonstrar capacidade de persuasão. (BRASIL, 2002)

Uma análise mais ampliada da lógica implícita na exigência de competências tão subjetivas supera a nossa proposta nesse texto, entretanto, entendemos que as chamadas “competências pessoais” requeridas do trabalhador, sinalizam um fenômeno mais denso que vem atingindo o mundo do trabalho na contemporaneidade, que se trata da constituição de um perfil de sujeito que seja facilmente adaptável à crescente tendência de flexibilização e da precarização das condições de trabalho.

Diante do exposto, e considerando as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, sentimos necessidade de concluir este capítulo realizando uma breve reflexão sobre o papel da educação na formação do perfil desse trabalhador requerida pelo mundo do trabalho na contemporaneidade.

4.3 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA CONSTITUIÇÃO DO TRABALHADOR

Desde o advento da Revolução Industrial, os modelos de gestão da produção nas sociedades capitalistas vêm passando por profundas mudanças. No início do século XX, ocorreu uma extraordinária revolução nos sistemas de produção e distribuição de mercadorias, o que “[...] possibilitou processos de maior acumulação de capital e de meios de produção em muito poucas mãos”. (SANTOMÉ, 1998, p. 10)

Embora extrapole o nosso objetivo aprofundar uma discussão sobre os modelos de gestão implantados nas fábricas historicamente, é importante destacar que as inovações

inauguradas por Frederick Winslow Taylor, em 1892, e por Henry Ford, em 1914, por ocasião do que se convencionou denominar de 2ª Revolução Industrial, e que ficaram conhecidas, respectivamente, por taylorismo e fordismo, acarretaram profundas mudanças que não se limitaram ao universo da produção, mas em toda cultura ocidental.

Em 1892 o engenheiro Frederick Winslow Taylor cria um padrão administrativo cuja principal característica estava em estabelecer a divisão de tarefas com o objetivo de maximizar o rendimento e eficiência da produção com o mínimo de tempo. Depois disso, em 1911, Taylor expõe o resultado da sua experiência em um livro intitulado *Princípios da administração científica*.

Henri Ford adotou os princípios estabelecidos por Taylor em uma indústria de automóvel de sua propriedade, incorporando ainda outras estratégias para aumentar a produção. O modelo criado por Ford baseava-se numa linha de montagem que tinha como fundamentos principais aumentar a produção e o consumo em massa, cuja tática utilizada para tal fim consistia na fragmentação e particularização da produção no ambiente fabril.

No entendimento de Santomé (1998, p. 11),

[...] o aparecimento da linha de montagem na indústria automobilística, isto é, a organização e a distribuição de tarefas em uma esteira transportadora [...] contribuiu para reforçar ainda mais as políticas trabalhistas de desqualificação em favor de uma mecanização homogeneizadora.

Nesses moldes produtivos, acrescenta Santomé (1998, p. 11), “[...] acentua-se a divisão social e técnica do trabalho; só umas poucas pessoas, muito especializadas, chegam a compreender claramente todos os passos da produção [...] e o que a motiva”. Ramos (2005, p. 110), por sua vez, reforça essa afirmação, quando afirma que “[...] todas essas transformações ocorridas no mundo da produção, desencadearam, com mais intensidade, o fenômeno da desqualificação do trabalho e da alienação do trabalhador”, cuja consequência mais perversa está no “[...] barateamento da mão-de-obra e, ao mesmo tempo, na desapropriação dos conhecimentos, que, no decorrer do tempo, foram acumulados”. (SANTOMÉ, 1998, p. 10)

Os modelos de gestão da produção, criados no século passado, com vistas à maior produtividade nas indústrias, exerceram forte influência na educação e, resultante desse universo de transformações, temos a origem da corrente pedagógica tecnicista. Assim, conceitos racionais adotados nesses moldes administrativos, como padronização de métodos e

técnicas, cumprimento de programas, objetivos delimitados, dentre tantos outros, com vistas à eficiência, passam a fazer parte da estrutura organizacional e pedagógica do funcionamento dos sistemas de ensino.

Para explicar os fundamentos desses modelos de gestão da produção, que tanto influenciaram a pedagogia tecnicista, Cavalheiro Neto (2006, p. 35) afirma que “[...] no capitalismo, o mercado assume valores quase absolutos, e a escola é vista como instrumento de qualificação”, assim, conforme Ramos (2005, p. 110), “[...] os princípios contidos nos modelos organizativos são levados para a organização do trabalho escolar, fundamentando o currículo [...]” das organizações de ensino.

Ocorreu que, a partir da década de 1970, o modelo fordista entrou em crise, após um período denominado de Estado de Bem-Estar Social³⁶, “[...] garantido pela política Keynesiana, firmada no compromisso capital e trabalho, estruturada pela regulação do Estado”. (ANDRADE, 2007, p. 2)

Supera os limites do nosso texto uma análise mais contundente sobre as diversas causas que culminaram no esgotamento do modelo de produção fordista, entretanto, com base nas diversas leituras realizadas, cabe pontuar alguns fatos que contribuíram, mais decisivamente, com esse processo, como: a pressão dos sindicatos dos operários, que queriam ampliar benefícios sociais; a diminuição dos lucros, provocado pelo excesso da produção e a crise do petróleo³⁷.

Diante do exposto, inicia-se um processo que ficou conhecido como Reestruturação Produtiva. Druck (1996, p. 31) explica que, “[...] assim como a globalização, a reestruturação produtiva é um movimento de caráter estrutural que ocorre no plano da produção e do trabalho e realiza transformações indispensáveis a esta fase histórica do capitalismo”. E, somando-se aos acontecimentos mencionados, destacamos, também, como fatores indutores desse processo: o desenvolvimento da microeletrônica e o acelerado processo de internacionalização do capital financeiro.

Com a revolução tecnológica e, como consequência, a da informação, intensificou-se as transformações na estrutura do mundo do trabalho e, em vista disso, alguns estudiosos

³⁶ Borges e Druck (1993) afirmam que, ao contrário dos países centrais, no Brasil “[...] a industrialização e o crescimento econômico assumem um caráter fortemente excludente”, caracterizando-se, assim, um “Estado de mal estar social”.

³⁷ A diminuição da oferta do petróleo provoca um aumento nos gastos com energia nas indústrias.

chegam declarar o fim da era do trabalho, ou, pelo menos, a perda do seu valor como elemento central e estruturante das relações estabelecidas nas sociedades.

Nesse cenário, mais ou menos recente, as novas tecnologias vêm suplantando o fazer técnico e demandando por um conhecimento que não se restringe mais as operações repetitivas e ordenadas que, outrora, caracterizaram a produção nas fábricas. Confirmando esse fenômeno, Antunes e Alves (2004, p. 336) analisam que “[...] está ocorrendo uma redução significativa do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado [...]”. E embora este perfil de trabalhador não tenha desaparecido, ele tem diminuído progressivamente.

Entretanto, antagonicamente à tese dos que afirmam o fim da era do trabalho, Antunes e Alves (2004, p. 336) asseguram que “[...] está se ampliando significativamente, em escala mundial, o conjunto de homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho”. Nesse contexto, os autores observam, inclusive, a inserção maciça de determinados segmentos que, até então, era de pouca, ou de nenhuma expressão no mundo do trabalho, a exemplo “[...] dos assalariados médios³⁸, da crescente feminização do trabalho, da expansão do terceiro setor e do trabalho em domicílio”. (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 336)

Considerando o que foi exposto, mas ao contrario do que possa parecer, o ingresso de determinados segmentos de trabalhadores no mundo do trabalho está distante de significar que a economia do país está gerando empregos dignos, com estabilidade, garantias e direitos. Druck (2002, p. 12) afirma que essas novas relações de produção se evidenciam, sobretudo, nas relações precárias de trabalho, ou seja, na “[...] subcontratação (terceirização), no emprego temporário, nas atividades autônomas, na informalidade, nas cooperativas de trabalho e em outras formas de trabalho assalariado disfarçado – práticas flexíveis de emprego e do mercado de trabalho [...]”.

Analisando esse fenômeno, Giovanni Alves (2007) garante que grande parte das transformações em curso estão diretamente relacionadas à incorporação, pelas organizações, de princípios baseados no modelo de organização da produção toyotista³⁹. Cavalheiro Neto

³⁸ Trabalhadores da área de serviços.

³⁹ A preocupação fundamental do modelo de produção Toyotista [...] é com o controle do elemento subjetivo no processo de produção capitalista, isto é, com a “captura” da subjetividade do trabalho pela produção do capital e com a “manipulação” do consentimento do trabalho através de um conjunto amplo de inovações organizacionais, institucionais e relacionais no complexo de produção de mercadorias, caracterizadas pelos princípios de “autonomia” e de “auto-ativação”, ou ainda, pelo just-in-time/kan-ban, a polivalência do trabalhador, o trabalho em equipe, produção enxuta, os círculos de controle de qualidade (CCQ), programas de Qualidade Total, iniciativas de envolvimento do trabalhador, a inserção engajada dos trabalhadores no processo produtivo. (CORIAT, 1990 apud ALVES, G., 2007)

(2006, p. 51) acrescenta que esse “modelo de gerência, criado pela indústria japonesa, no final da década de setenta, do século XX, serviu como referência para reformulações organizacionais, desde as grandes indústrias automobilísticas internacionais até o comércio e os serviços”. Assim, métodos e princípios como “Kan ban, just-in-time, flexibilização, terceirização, subcontratação, controle de qualidade total, eliminação do desperdício, gerência participativa, sindicalismo de empresa, entre tantos outros dispositivos, propagam-se intensamente”. (ANTUNES, 2000, p. 35) E embora esse modelo de gestão da produção apresente características do fordismo, Giovanni Alves (2007, p. 247) afirma “[...] que o toyotismo tende a se distinguir do fordismo, pois agrega novas determinações concretas, de caráter organizacional, institucional e tecnológico, que tendem a promover um salto qualitativo na forma de subsunção real do trabalho ao capital”.

Para atender a essa nova lógica, e conforme afirmamos na análise anteriormente realizada sobre “competências pessoais” determinadas pela CBO, as organizações contemporâneas passaram a demandar por um sujeito que atenda, não apenas ao critério do conhecimento, ou seja, da qualificação técnica, mas que desenvolva outras características, “[...] que articulam habilidades cognitivas e habilidades comportamentais” (ALVES, G., 2007, p. 248), típicas das políticas advindas do modelo administrativo toyotista. Kuenzer (2011, p. 47) esclarece que

[...] no caráter “flexível” da força de trabalho; importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas, que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez.

Apesar do que afirma Kuenzer, o que temos assistido, inclusive através dos discursos políticos oficiais, amplamente propalados pela mídia, é uma grande apologia à qualificação do trabalhador como solução à situação de desemprego no Brasil. Esse discurso central parte do princípio de que as vagas existem, mas ocorre que grande parte dos sujeitos que buscam os postos de trabalho disponíveis, não possuem a formação adequada para a empregabilidade. Esse conceito da qualificação para a empregabilidade vem aliar-se a idéia da formação por competências para fundar o eixo ideológico da formação profissional.

Ciavatta e Ramos (2011, p. 30) explicam que

[...] a ideologia da empregabilidade sustentou a responsabilização dos próprios trabalhadores pelo desemprego, sendo que a qualificação e a requalificação profissional foram considerados meios de acesso a setores ocupacionais, prevalecendo, para a maioria dos trabalhadores, a periferia da produção, esfera em que predomina tanto a lógica taylorista-fordista quanto a precarização do trabalho.

Assim, o discurso oficial induz o senso comum a acreditar que a qualificação dos trabalhadores remediaria a problemática questão do desemprego. Mas a que tipo de qualificação eles se referem? Concordamos com Oliveira e Gomes (2011, p. 72) quando eles afirmam que “[...] aos trabalhadores deve ser assegurado apenas o conhecimento estritamente necessário ao exercício de determinada função, os espaços de formação profissional e formação científica são intrinsecamente distintos, excludentes e inconciliáveis”, ou seja, para tornarem-se empregáveis é necessária uma formação mínima que lhe permita “aprender a aprender” para se colocar dentro da lógica da flexibilidade para atender ao mercado de trabalho que ai está.

E, diante do exposto, é importante situar, sob o ponto de vista histórico, o grau de subordinação da educação ao capital, lembrando que a dualidade educacional, cultivada e reproduzida desde a época do Brasil Colônia, reserva aos trabalhadores, com trajetória de escolarização reduzida, as ocupações mais precárias.

A tendência é que os mais capacitados, com escolarização extensa e formação profissional orientada às novas tecnologias, ocupem, mesmo em condição instáveis⁴⁰, os postos de mando, com salários incomparavelmente melhores. Enquanto que existe uma tendência crescente da desvalorização, com progressiva redução dos salários, para aqueles que ocupam postos que exigem uma menor qualificação. Fenômeno que se reflete em mais desigualdade na distribuição de renda, reproduzindo continuamente as disparidades entre as classes sociais de trabalhadores.

Desse modo, compreendemos que a discussão alcançada neste capítulo reforça a tese da valorização do Ensino Integrado, principalmente porque ele é básico e elementar, e essa condição garante ao estudante trabalhador, ou ao que busca uma ocupação, uma formação que lhe permita estabelecer correlações das práticas com a base científica que determina a

⁴⁰ Ainda que os títulos e diplomas mantenham importância para a inserção profissional inicial, esses não garantiriam a permanência no mercado de trabalho. Tal permanência passa a depender das competências adquiridas e constantemente atualizadas, que proporcionariam ao trabalhador a empregabilidade. (RAMOS, 2002, p. 406)

atividade profissional escolhida. Percebemos, além disso, que é essa a formação que possibilitará ao estudante o prosseguimento nos estudos, se ele assim desejar.

Portanto, após essa discussão sobre os sentidos da integração, passaremos, no próximo capítulo, a análise e discussão sobre em que medida os princípios da integração curricular estão presentes no IF Baiano, a partir da análise do Curso Técnico em Agropecuária.

5 ANÁLISE DOS DADOS DO CURSO INTEGRADO DE AGROPECUÁRIA

Esse capítulo apresenta os resultados desta pesquisa que teve como objetivo central analisar e discutir em que medida os princípios da integração curricular estão presentes no IF Baiano, a partir do curso de Agropecuária Integrado, ofertado pelo *Campus* Catu.

Conforme Triviños (2010, p. 118), “[...] toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa”. Nesse sentido, além das descrições dos depoimentos coletados nos questionários e nas entrevistas realizadas, alguns dados foram quantificados para que nos servisse de apoio durante as análises realizadas.

Iniciamos a nossa análise com uma breve caracterização do município de Catu, cidade onde está localizado o *Campus* que oferta o curso Técnico em Agropecuária Integrado estudado. Em seguida, apresentamos o resultado da análise e a discussão dos dados empíricos, coletados a partir do depoimento dos docentes que lecionam no curso supramencionado. Na sequência, analisamos o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária (PPC) Integrado e, por fim, foram discutidos os dados coletados durante entrevista realizada com Técnicos-Pedagógicos do *Campus*.

5.1 O MUNICÍPIO DE CATU

Por força da Lei Provincial n.º 058, de 26 de junho de 1868, foi criado o município com a denominação de Santana do Catu, na Bahia, cuja economia sustentava-se em base essencialmente rural, estruturada no sistema escravocrata de produção e organização do trabalho, com predomínio das culturas da cana-de-açúcar e do fumo, destinados, principalmente, à exportação.

Segundo registros encontrados no sitio O Blog de História do IF Baiano Campus Catu⁴¹ a pujança que se verificou por este período, acabou com a abolição da escravatura e a perda do Brasil na concorrência da cana-de-açúcar e do fumo para o mercado internacional.

⁴¹ Material elaborado pelo professor de História do IF Baiano, Marcelo Souza Oliveira. Disponível em: <<http://historia-ifbaiano.blogspot.com.br/2010/01/economia-e-sociedade-na-catu-do-seculo.html>>. Acesso em: 27 set. 2012.

Santana de Catu teve o nome simplificado para “Catu”, através do Decreto Estadual nº. 7.455, de 23 de junho de 1931, ratificado pelo Decreto nº. 7.479, de 8 de julho do mesmo ano, e elevada à categoria de cidade em 30 de março de 1938.

O município de Catu localiza-se na BR-110, entre os municípios de Salvador e Alagoinhas, situando-se, aproximadamente, a 78 km da capital do Estado. Catu possui uma área total de 416 km², com uma densidade demográfica de 122,72 hab./km². Faz parte do Território de Identidade do Agreste de Alagoinhas, no Litoral Norte, do qual fazem parte, ainda, os municípios de Acajutiba, Alagoinhas, Aporá, Araçás, Aramari, Cardeal da Silva, Conde, Crisópolis, Entre Rios, Esplanada, Inhambupe, Itanagra, Itapicuru, Jandaíra, Mata de São João, Olindina, Ouriçangas, Pedrão, Pojuca, Rio Real, Sátiro Dias. Compõem o município de Catu, os distritos: Catu (sede), Bela Flor e Sítio Novo.

Em 2011, Catu possuía uma população estimada de 51.411 pessoas⁴². Segundo informações da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), em 2009, possuía um Produto Interno Bruto (PIB) per capita de R\$ 7.599,95.

Atualmente, a economia da cidade é baseada no setor petrolífero e comercial, processo iniciado na década de cinquenta do século passado. Cabe destacar que “em 1953, a Petrobrás inicia a exploração de petróleo, com o descobrimento de quantidades significativas, à época, [...]. Catu tornou-se um dos grandes produtores do país na indústria do petróleo e gás”. (SACRAMENTO, 2007, p. 1)

Segundo Sacramento (2007, p. 2), o desenvolvimento da indústria de petróleo e gás “[...] significou mudanças profundas na estrutura econômica e social da cidade [...], com a instalação de empresas como a americana Halliburton e a francesa Schulumberger, além de diversas empresas nacionais de médio e grande porte [...]”.

Em 2010, a população de Catu em idade escolar era de 11.646. Em 2009 possuía 63 (sessenta e três) escolas do Ensino Fundamental, sendo 9 (nove) da rede privada. Para oferta do Ensino Médio, no mesmo ano, a rede era composta por 5 (cinco) escolas, dentre elas, o *Campus Catu*.

No ano de 2011, foram realizadas 2.067 matrículas no Ensino Médio do município de Catu. E confirmando a tendência observada no Brasil, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, conforme discutimos no capítulo três, apresentamos em seguida um quadro

⁴² Informação do IBGE, Diretoria de Pesquisas (DPE), Coordenação de População e Indicadores Sociais (COPI). Nota: Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2011.

comparativo dos números do Ensino Fundamental e Médio, em relação às taxas de distorção idade-série, abandono e reprovação no município de Catu.

TABELA 1 - Taxas de distorção idade-série, abandono e reprovação no município de Catu

	Ensino Fundamental - anos iniciais	Ensino Fundamental - anos finais	Ensino Médio
Taxa de distorção idade-série (2010)	19,0 %	48,9 %	58,3 %
Taxa de abandono (2010)	2,1 %	8,0 %	16,9 %
Taxa de reprovação (2010)	9,5 %	30,5 %	19,5 %

Fonte: Todos pela Educação⁴³

5.2 A REDE FEDERAL, O IF BAIANO E O *CAMPUS* CATU

A escolha em realizar a pesquisa no *Campus* Catu deve-se a história dessa antiga Escola Agrotécnica, e da importância que teve, e ainda tem, para a região, além do fato de que o curso Técnico em Agropecuária deste *Campus* é um dos mais antigos do Estado da Bahia.

O atual *Campus* Catu foi uma Escola Agrotécnica Federal (EAF), criada em 1895, através da Lei 75, que originou a Fazenda Modelo de Criação, que tinha por objetivo fornecer técnicas pastoris para a comunidade agrícola local. Em 3 de fevereiro de 1897, a fazenda, que se chamava Sant'Anna, foi vendida para o governo do Estado da Bahia, que tinha a intenção de desenvolver a região catuense, após a abolição da escravidão e o declínio da cana-de-açúcar. Em 1902, com a doação de fazendeiros da região, a Fazenda Modelo de Criação possuía uma área de 294 hectares, 63 ares e 01 *centiare*. Em 1918 a fazenda passa para a tutela do governo federal, cuja intenção foi a de

[...] proporcionar aos criadores ali existentes não só o ensino prático necessário ao melhoramento do gado pelos modernos processos de zootecnia, mas ainda um centro capaz de fornecer reprodutores de raça selecionados e apropriados às diversas regiões do Estado [...]. (BRASIL, 1918)

⁴³ Informações extraídas do sítio do movimento Todos pela Educação, Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 30 out. 2012.

Em 1964, através do Decreto nº 53.666, a Fazenda Modelo de Criação, passou a chamar-se Colégio Agrícola de Catu, que ficou subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura. Em 3 de maio de 1966, através do Decreto nº 58.340, a escola passa a chamar-se Colégio Agrícola Álvaro Navarro Ramos, e passa a ministrar o Ensino de Segundo Grau, formando Técnicos em Agropecuária, com base na filosofia do Sistema Escola-Fazenda.

Com o Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967, o Colégio foi transferido para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), funcionando como escola em 1969. De 1972 até 1981, a escola esteve subordinada à Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI). Em setembro de 1979, por meio de outro Decreto, passou a ser denominada Escola Agrotécnica Federal (EAF) de Catu – Bahia. Em 17 de novembro de 1993, de acordo com a Lei nº 8.731, a EAF de Catu passou a ser uma autarquia, com orçamento e quadro de pessoal próprios.

Inicialmente, o projeto elaborado pela EAF de Catu, apresentava uma proposta de funcionamento de um curso denominado de Técnico Agrícola, que possibilitava habilitações nas áreas de Agricultura, Zootecnia e Agroindústria⁴⁴, esse curso não era integrado.

Em 2005, houve a implantação do curso Técnico em Operação e Produção de Petróleo, em parceria com a Petrobras, visando o atendimento da demanda da região, na área da produção petrolífera. No mesmo ano, em decorrência da publicação do Decreto 5.154/2004, foi criada na EAF de Catu, uma comissão para a implantação do curso Técnico em Agropecuária Integrado, que contou com a participação do Coordenador Geral de Ensino, docentes, técnicos administrativos e representação estudantil.

O objetivo da implantação do curso integrado, conforme Ata de reunião (ANEXO A) da comissão responsável pela elaboração do Projeto, era de que o curso integrado possibilitasse “[...] o acesso ao mercado de trabalho e a universidade”.⁴⁵ O perfil do egresso foi centrado na formação geral em Agropecuária, e não mais nas habilitações em Agricultura, Zootecnia e Agroindústria, conforme vinha ocorrendo. Foi decidido por esta comissão que o curso, teria 4.640 horas, sendo 240 horas de estágio obrigatório.

Em 29 de dezembro de 2008, no período da gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é instituída a Lei nº. 11.892, que cria a Rede Federal de Educação Profissional,

⁴⁴ Informações contidas no livro de Ata, em Reunião Pedagógica realizada em 23 de agosto de 2005.

⁴⁵ Ata de Reunião realizada em 15 de setembro de 2005, no *campus* Catu para a implantação do Curso de Agropecuária Integrado. (ANEXO C)

composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica, Centros Federais de Educação Tecnológica e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e autarquias atreladas ao Ministério da Educação.

Após a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a EAF de Catu passou a compor o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), passando a denominar-se *Campus Catu*.

O IF Baiano é composto pela integração das antigas Escolas Agrotécnicas Federais da Bahia, que se localizam nos municípios de Catu, Santa Inês, Guanambi e Senhor do Bonfim, com as Escolas Médias Agropecuárias da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), conhecidas como EMARC, localizadas nos municípios de Uruçuca, Valença, Itapetinga e Teixeira de Freitas. Após a criação do IF Baiano, foram implantados ainda os *campi* Bom Jesus da Lapa e Governador Mangabeira.

O *Campus Catu*, atualmente, oferta os seguintes cursos: Técnico em Cozinha (PROEJA), Técnico em Agropecuária, Técnico em Alimentos, Técnico em Química, todos os três integrados ao Ensino Médio; Técnico em Agrimensura, Técnico em Agropecuária, Técnico em Petróleo e Gás, na forma Subsequente, além do curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e superior de Licenciatura em Química.

5.3 O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NO *CAMPUS* CATU: ANÁLISE DA INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

Em seguida, apresentamos os resultados da pesquisa empírica, realizada com docentes e Técnicos-Pedagógicos do IF Baiano, *Campus Catu*, diretamente vinculados ao curso Técnico em Agropecuária Integrado.

5.3.1 Caracterização da amostra

Definimos como sujeitos da pesquisa os docentes e Técnicos-Pedagógicos do IF Baiano, do curso Técnico em Agropecuária Integrado, assim, todos os 42 (quarenta e dois) docentes, vinculados a este curso, foram convidados a participar do estudo, entretanto,

somente 16 (dezesesseis) responderam e devolveram o questionário. Consideramos que uma das razões pela qual não obtivemos maior participação dos docentes deve-se as duas greves ocorridas durante a fase de levantamento de dados⁴⁶. Além dos docentes, 2 (dois) Técnicos-Pedagógicos, diretamente envolvidos com o curso, foram entrevistados, portanto, participaram 18 sujeitos, que constituíram nossa amostra.

O primeiro contato com os docentes ocorreu durante a eleição para os conselhos de cursos, quando, aproveitando o momento em que a coordenação pedagógica prestava esclarecimentos sobre os objetivos e finalidades da criação dos referidos conselhos, nos foi concedido um espaço para que pudéssemos explicar o tema, o objeto da pesquisa e a sua importância para o IF Baiano. Durante este encontro, ficou estabelecido que os questionários fossem enviados por correio eletrônico, pois além da distância de Salvador para Catu, era quase impossível encontrar com todos os docentes com disponibilidade para a pesquisa, devido as suas atividades profissionais, inclusive em sala de aula. Desse modo, buscamos na coordenação pedagógica o apoio para conseguir a lista dos endereços eletrônicos desses docentes para, posteriormente, enviar os e-mails com o questionário anexado. Quanto aos Técnicos-Pedagógicos, agendamos o contato por telefone e fomos pessoalmente entrevistá-los.

Esclarecemos que, para evitar a exposição dos docentes e dos Técnicos-Pedagógicos, preservamos a identidade pessoal desses participantes, quando da divulgação dos resultados. Nesse sentido, para cada docente foi atribuída como identificação, uma letra do alfabeto, e os Técnicos-Pedagógicos entrevistados, foram nomeados de Técnico-Pedagógico 1 e Técnico-Pedagógico 2.

Como forma de garantia do consentimento dos pesquisados, quando da divulgação dos resultados dessa pesquisa, foram arquivadas todas as mensagens em que os docentes devolveram os questionários respondidos. Para os Técnicos-Pedagógicos entrevistados, foi solicitado que assinassem um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. (APÊNDICE B)

A seguir, apresentamos os resultados dessa pesquisa, que teve por objetivo analisar e discutir em que medida os princípios da integração curricular estão presentes no curso Técnico em Agropecuária.

⁴⁶ O movimento, impetrado por docentes e técnicos administrativos em educação, buscou, nos dois momentos de greve, reajustes de salários e melhores condições de trabalho, especialmente após a implementação do Plano de Expansão da Rede Federal, entretanto, as negociações, para ambas as categorias, foram encerradas pelo governo, com poucos avanços em termos salariais e de melhorias das condições de trabalho.

5.3.2 Dados gerais dos docentes

O curso de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, *Campus* Catu, tem um total de 46 docentes, contudo alguns estão afastados (não foi possível precisar quantos) em virtude de licença para cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado). Dos 16 docentes, sujeitos da pesquisa, 11 são homens e 5 são mulheres, que representam 35% do total de docentes do *Campus*. A idade dos participantes variou entre 28 a 52 anos.

A maioria dos participantes deste estudo ingressou na Instituição através de concurso público, sendo que apenas um deles é professor substituto, em regime de contratação temporária, por dois anos, prorrogáveis, uma única vez, por mais dois.

Em relação ao tempo de docência na Instituição, 56, 25% têm de um a quatro anos, dado que é compatível com a proposta de expansão da Rede Federal, iniciada em 2008, quando se intensificou a seleção de docentes e técnicos administrativos em educação, através de concurso público, para atender a demanda dos novos *campi*, em fase de implantação por todo o país.

Dos docentes participantes da pesquisa, 44% foram graduados pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), 31, 25% pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e os demais: um pela Universidade Federal de Viçosa – MG (UFV), e três por instituições privadas de Ensino Superior: Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE), Faculdade Rui Barbosa e Universidade Salvador (UNIFACS).

Quanto à qualificação profissional, 6,25% possuem pós-doutorado, 25% possuem doutorado, 37, 5% mestrado, e 31, 25% especialização. Esses dados evidenciam a política de expansão da Rede Federal de Educação, o que tem atraído grande número de docentes, ampliando a concorrência nos concursos de seleção dos Institutos Federais.

5.3.3 Atividades dos docentes na instituição

Dos docentes envolvidos nesta pesquisa, 50% lecionam componentes disciplinares do núcleo geral do currículo, 37,5% componentes disciplinares do núcleo profissional do

currículo e 12,5% ministram componentes disciplinares dos dois núcleos (geral e profissional), como é o caso dos docentes de informática básica, que também ministram componentes disciplinares no curso superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Destes docentes, 62,5% assumem até quatro turmas, considerando as turmas do curso Técnico de Agropecuária Integrado e outras turmas de cursos ofertados pelo *Campus*.

Cabe esclarecer que se considera como “núcleo geral” os componentes disciplinares da Base Nacional Comum, determinados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2008)⁴⁷: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O “núcleo profissional” do currículo é composto pelos componentes disciplinares peculiares à formação profissional, cuja conformação mínima é determinada pelo CNCT, conforme abordamos no quarto capítulo desta dissertação.

Em relação a outras atividades exercidas no Instituto, além da docência, 37% dos docentes pesquisados assumem cargos comissionados, entre os quais foram citados: Coordenador de Pesquisa; Diretor Administrativo; Coordenação de Inovação Tecnológica; Diretor de Ensino; Coordenador do Curso Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Gerente de Pós-Graduação.

A área de formação dos docentes pesquisados é bem diversificada: História (dois); Licenciatura em Ciências Biológicas (um); Engenharia Agrônoma (seis); Licenciatura em Letras com Inglês (dois); Licenciatura em Educação Física (um); Engenharia Florestal (um); Licenciatura em Química (um); Processamento de Dados/Ciência da Computação (dois). É importante destacar que, até bem pouco tempo, um dos docentes da disciplina de História ministrava também as aulas de Sociologia, situação decorrente da falta de docente com formação em Ciências Sociais ou Sociologia. Atualmente o *Campus* Catu já conta com um professor temporário de sociologia, o que regulariza a situação do curso em relação a Lei nº. 11.684, de 2 de junho de 2008, que determina que os componentes disciplinares de Filosofia e de Sociologia passem a fazer parte do currículo obrigatório dos cursos do Ensino Médio.

Dos componentes disciplinares ministrados no curso de Agropecuária, foram citados pelos docentes: História, Biologia, Irrigação e Drenagem, Língua Portuguesa e Literatura, Educação física, História e Sociologia, Língua Inglesa, Georeferenciamento, Agroindústria,

⁴⁷ A partir da Resolução nº. 2, de 30 de janeiro 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram alteradas, passando a ser definidas, no art. 8º, quatro áreas de conhecimento, a saber: I - Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas.

Silvicultura e Planejamento, Projeto, Química; Agroecologia aplicada à Olericultura, Informática Básica e Zootecnia III.

Especialmente do núcleo geral do currículo, 75% dos docentes pesquisados, também ministram componentes disciplinares em outros cursos do *Campus*, como: Técnico em Cozinha PROEJA⁴⁸; Técnico em Alimentos e Técnico em Química (Integrados); Técnico em Agropecuária, Técnico em Petróleo e Gás e Técnico em Agrimensura (subsequentes); e ainda nos cursos Superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Superior de Licenciatura em Química.

Após esse breve relato das atividades desenvolvidas, passaremos a análise da compreensão dos docentes pesquisados sobre o Ensino Integrado.

5.3.4 Compreensão docente sobre a concepção do ensino integrado e aplicação dos seus princípios na sua *práxis*

Para que pudéssemos responder a nossa pergunta central, outras questões que motivaram esta pesquisa precisaram ser entendidas. Assim, foi solicitado aos docentes que expressassem a sua compreensão sobre a concepção de ensino integrado. A análise dos posicionamentos expressos sobre essa temática, considerou a concepção de ensino integrado dos autores abordados no nosso referencial teórico, especialmente, as três dimensões da integração curricular, proposta por Ramos (2007), ou seja, como concepção de formação humana ou *omnilateral*, como forma de relacionar Ensino Médio e Educação Profissional e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular.

Posto isso, apresentamos em seguida, os principais conceitos dos pesquisados sobre a concepção de ensino integrado:

Entendo que o curso integrado deve vislumbrar práticas educativas que visem preparar o aluno para a vida e para o trabalho, através da articulação entre os conhecimentos técnicos e propedêuticos. (Docente A)

Preparar o aluno para a vida nos remete a uma concepção de formação humana, entretanto articular conhecimentos técnicos e propedêuticos pode refletir a ideia da integração

⁴⁸ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

ou da sobreposição de componentes disciplinares. A percepção do Docente A não faz referência à visão da integração do conhecimento como totalidade.

Em linhas gerais, o ensino integrado visa formar cidadãos críticos e em paralelo profissionais técnicos aptos a atuar no mercado de trabalho logo após a conclusão do seu Ensino Médio. (Docente B)

Este depoimento sugere a ideia da integração na concepção de formação humana, quando se refere à formação de “cidadãos críticos”. Na sequência, aparece como resultado dessa formação, “profissionais técnicos aptos a atuar no mercado de trabalho, logo após a conclusão do seu Ensino Médio”, quando percebemos que o viés da formação mercadológica e aligeirada parece ser enaltecido. Aqui também não se percebeu a visão da integração do conhecimento como totalidade na proposta curricular.

Um processo de ensino-aprendizagem, no qual os componentes curriculares são trabalhados de forma concatenada. Na teoria, lindo; na prática, difícil [...] quase utopia. (Docente C)

Neste depoimento vislumbramos estritamente o aspecto formal da integração, que mesmo tendo respaldo na legislação, ainda é compreendido pelo docente como “quase utopia”. Na declaração desse docente não se percebeu a finalidade da integração para a formação humana, tampouco a concepção da relação entre parte e totalidade na proposta curricular.

Na minha concepção, o ensino integrado deve contemplar o Ensino Médio, assim como as disciplinas da base comum, articulando-os sempre que possível. (Docente D)

Esta fala do docente D mostra o desconhecimento do que seja, ainda que na dimensão formal, o ensino integrado. Este docente afirma que nem sempre é possível praticar a integração, ou seja, o aspecto formal da integração está presente, mas com reservas. Também não percebemos a percepção da finalidade da formação humana e nem da proposta de relacionar parte e totalidade do conhecimento.

Visa garantir uma formação ao aluno que possibilite ingressar no mundo do trabalho e ao mesmo tempo possa dar continuidade no nível superior. (Docente F)

Nesta fala, o docente defende duas finalidades para a educação profissional: garantir a inserção no mundo de trabalho e possibilitar a continuidade dos estudos em nível superior. Conforme analisado no terceiro capítulo, reafirmamos que em um país como o Brasil, onde existem escolas diferentes para classes diferenciadas, e onde as desigualdades socioeconômicas são perpetuadas através desse modelo de educação, não podemos desconsiderar a necessidade de trabalhar desses jovens estudantes.

A integração dos componentes curriculares seria o ideal para o desenvolvimento do curso, mas o que se observa é uma integração muito tímida, ou quase nenhuma [...]. (Docente G)

Entendemos que o docente G não expõe exatamente uma compreensão do que seja o ensino integrado, mas defende a necessidade da integração e compreende que essa possibilidade é real, embora hoje ainda não aconteça.

O ensino integrado proporciona ao aluno uma maior vivência das experiências e práticas do curso. (Docente H)

Este docente H também não expressa a sua compreensão sobre ensino integrado.

O aluno que conclui o ensino fundamental e ingressa no ensino Técnico Profissionalizante cursa de forma integrada as disciplinas da base nacional comum (Ensino Médio) com as disciplinas da base técnica profissional do curso escolhido (área de formação), que por sua vez, pertence a um dos 12 eixos tecnológicos que agrupa o curso, conforme as suas características científicas e tecnológicas. (Docente J)

O docente J expressou apenas a dimensão formal da integração, ou seja, a integração como forma de relacionar Ensino Médio e Educação Profissional, fazendo ainda referência ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, que em 2012, passou a ter treze eixos tecnológicos.

Para mim o ensino integrado é o ensino médio desenvolvido concomitantemente à formação técnica, isto é, já que o Ensino Médio tem como objetivo a preparação para o trabalho, o ensino integrado é justamente a formação para o trabalho direcionada para uma área específica, no caso de Catu, a Agropecuária. (Docente K)

A concepção do docente K revelou falta de conhecimento sobre as formas de articulação da Educação Profissional, pois a integração é exatamente a antítese da

concomitância. Ademais, conforme a Lei 9.394/1996, o objetivo do Ensino Médio não é apenas a preparação para o trabalho, mas também essa preparação.

Modalidade de Ensino que visa à preparação/formação do indivíduo para o mercado de trabalho e para a cidadania. (Docente L)

Percebemos nesta fala do docente L o viés da formação mercadológica. O uso da expressão “mercado de trabalho” nos pareceu antagônica a uma formação para a cidadania.

O ensino integrado deve ter seus conteúdos disciplinares contextualizados à área profissional do curso, sendo articulado (Ensino Médio e Profissional) para que não exista sobreposição, nem repetição dos assuntos. (Docente M)

Na declaração do docente M aparece, pela primeira vez, o uso da expressão “conteúdos disciplinares contextualizados”, entretanto a expressão usada está relacionada à vinculação do conhecimento à área específica do curso. Desse modo, não se tratou da contextualização do conhecimento numa tentativa de proporcionar uma visão do conhecimento como todo, tampouco com intenção de aplicar os princípios da politecnia. A compreensão do docente sugere uma visão pragmática da integração curricular.

Ensino que garante tanto a formação do Ensino Médio quanto a técnica profissional. (Docente N)

Esta concepção alude a uma visão restrita da integração, ou seja, a forma de relacionar Ensino Médio e Educação Profissional.

Tem objetivo de formar pessoas que necessitam (desejam) ingressar rapidamente no mercado de trabalho. Porém, tentamos repassar para o aluno a visão que um técnico não é um mero “repetidor” de funções e sim um profissional qualificado que necessita de atualização constante como qualquer profissional. (Docente O)

O docente O corrobora com o que afirmamos, anteriormente, de que não se pode desconsiderar a necessidade de trabalhar da maioria dos jovens estudantes dos cursos do Ensino Profissional. Entretanto, percebemos que apesar de enfatizar essa condição do estudante desses cursos, observamos nesta fala uma valorização da formação mais ampliada, que se percebe quando o docente afirma que um técnico não é um mero “repetidor” de funções.

Ensino Médio acoplado ao ensino técnico. (Docente P)

Pareceu-nos que o docente P revela a compreensão de integração curricular como a sobreposição de componentes disciplinares, do núcleo comum e do núcleo profissional.

Dois dos docentes não expuseram a sua compreensão de ensino integrado.

Diante das percepções apresentadas, entendemos que existe um desconhecimento profundo do que representa a integração curricular, ainda que seja para validar o aspecto formal, ou seja, para o cumprimento da legislação, sobressaindo a visão de integração como sobreposição curricular.

E ainda que alguns dos docentes mencionem aspectos da formação humana como consequência do Ensino Integrado, percebemos que, em algumas declarações, esta formação não foi percebida como uma das finalidades da educação básica, e sim como uma formação necessária a aquisição de comportamentos para uma melhor adequação do técnico ao mundo do trabalho.

5.3.5 O planejamento compartilhado

Foi questionado aos docentes sobre a realização do planejamento compartilhado. Dos 16 docentes pesquisados, 68,75% afirmam praticar o planejamento compartilhado. Perguntados sobre as situações em que o planejamento acontece, as ocorrências maiores estão durante a Jornada Pedagógica e reuniões de área e, com menor frequência, planejam em conjunto “quando o conhecimento exige”.

Ainda quanto à integração entre ensino médio e educação profissional, foi solicitado aos docentes pesquisados que listassem os componentes disciplinares com os quais planeja e quais são as atividades planejadas. Os resultados estão expostos no quadro seguinte.

QUADRO 6 - Integração entre componentes disciplinares e atividades decorrentes do planejamento

Disciplina que ministra	Disciplina com a qual planeja	Atividade planejada
História	Literatura, Geografia, Redação, Meio Ambiente, Sociologia e Filosofia	Apresentações dos alunos como culminância de um processo de orientação coletiva cujo fim é que o aluno perceba o conhecimento como dentro complexo fio de relações entre as várias áreas.
Irrigação e Drenagem	História, Geografia, Georreferenciamento e Agricultura I, II e III	Trabalhos escritos e orais, normalmente culminando com apresentações de pôsteres e/ou seminários.
Língua Portuguesa e Literatura	Língua Portuguesa, Redação, Geografia, História, Inglês e Biologia	Projetos Interdisciplinares, Seminários e Exposições.
História e Sociologia	Filosofia e Português	Apesar de afirmar realizar planejamento compartilhado, não especificou nenhuma atividade.
Georeferenciamento	Desenho e Topografia	Atividades de Interdisciplinaridade.
Agroindústria	Matemática, Informática e Português	Ficha Técnica, Elaboração de Seminários e Confecção de folder.
Silvicultura e planejamento, Projeto	Silvicultura e Gestão Ambiental. Podendo acontecer com o devido planejamento como outras disciplinas como Biologia, Matemática e Geografia	Visita técnica com a professora de Gestão Ambiental. Compartilhei um questionário com assuntos relativos à disciplina silvicultura com a professora da disciplina Matemática, pois os assuntos podem ser utilizados nos exemplos da disciplina. Porém, acredito que o mesmo ainda não foi utilizado como ferramenta para o ensino.
Língua Inglesa	Língua Portuguesa, Redação, História, Geografia e Espanhol	Seminários, Simulados, Aulas temáticas e eventos.
Informática Básica	Programação Orientação a Objetos, Topografia	Atividades interdisciplinares envolvendo informática e topografia.
Informática Básica	Informática, Projeto de Análise de Sistemas de Informação I, Programação Orientada a Objetos, Laboratório de Programação de Dispositivos Móveis e Sem Fio	Trabalhos e atividades interdisciplinares.
Zootecnia III	Química, Biologia, Zootecnia I e II, Português e Matemática.	Planejamento de conteúdos pertinentes as duas disciplinas.

Fonte: Docentes pesquisados

Conforme pudemos verificar, dos docentes que realizam o planejamento compartilhado, ou seja, 68,75%, apenas 45,5% planejam atividades com outros docentes do núcleo considerado diverso ao seu no currículo, ou seja, docentes que ministram componentes disciplinares considerados do núcleo geral, planejando atividades com docentes que ministram componentes disciplinares do núcleo profissional, ou vice-versa.

Diante do quadro, é possível inferir que existem atividades integradoras resultantes de um planejamento compartilhado, entretanto, conforme explicitou o docente P, o planejamento geralmente ocorre quando existe “pertinência” de conteúdos entre os componentes disciplinares.

Foi o docente A quem expressou uma compreensão maior da finalidade do planejamento compartilhado, ou seja, “[...] a de levar o aluno a perceber o conhecimento como dentro de um complexo fio de relações entre as várias áreas”. (Docente A)

Já os docentes D, F e K, que ministram componentes disciplinares do núcleo geral do currículo, não planejam atividades com nenhum docente do núcleo profissional, o que evidencia que não existe uma relação direta entre a formação do docente e o hábito de planejar coletivamente, uma vez que verificamos que existe o planejamento compartilhado entre docentes de componentes disciplinares do núcleo profissional, com o núcleo geral do currículo, conforme declararam os docentes C, I, e P.

O docente N, afirma realizar o planejamento compartilhado, entretanto, tendo em vista que existem programas de informática muito utilizados na Topografia, entendemos que a atividade “interdisciplinar”, conforme afirmou realizar, decorre da necessidade da operacionalização desses programas pelos estudantes.

Os docentes B, E, G, L e M declararam não realizar o planejamento compartilhado.

Apesar da maioria dos docentes afirmarem que têm o hábito de planejar com seus pares, verificamos que esta é uma prática pontual, quando eles consideram que o conhecimento exige, como no caso dos pré-requisitos necessários a um determinado conteúdo, ou a realização do planejamento formal, durante a realização da Jornada Pedagógica, para atendimento ao que determina o calendário escolar.

5.3.6 Formação continuada do docente para integração curricular

Tendo em vista todas as especificidades que envolvem o processo de integração curricular, foi perguntado aos docentes se já participaram de algum evento (palestra, curso, seminário), que abordasse a temática da Integração. Dos 16 envolvidos nesse estudo, apenas 37,5% afirmaram ter participado de alguma formação sobre a integração nos cursos do Ensino Profissional, quando citaram a palestra, promovida no próprio *Campus* Catu, que levou a Professora Ceuli Mariano Jorge, da Secretaria de Educação do Paraná, para discorrer sobre o tema.

Dos que participaram de eventos com a temática da integração curricular, foi solicitado que relatassem em que medida a discussão empreendida no evento corroborou para a sua atuação como docente e, ainda, quais foram as atividades que passou a desenvolver, após a participação no referido evento. As respostas estão apresentadas no quadro seguinte.

QUADRO 7 - Formação docente para o ensino integrado

Docente	Em que medida a formação corroborou para a atuação do docente	Atividades que passou a desenvolver após a formação
C	Para a reflexão acerca das diretrizes de trabalho adotadas até a ocasião e para a possibilidade de integração.	A conversar mais com os demais professores com o intuito de compreender melhor as relações entre os componentes curriculares ministrados por nós, para conseqüentemente tentar efetuar a integração; e a conduzir as discussões dos componentes curriculares ministrados por mim, fazendo “link” com outros componentes curriculares e com o mundo, com a vida etc.
D	Abriu espaço para conversar com alguns colegas e buscar parcerias.	Realizamos trabalho interdisciplinar sobre “Os sertões”, “Século XX” e “Diários de guerra”.
F	Contribuiu na medida em que reafirma que a formação do educando é uma tarefa coletiva, que depende da capacidade de articular os componentes curriculares a um planejamento, que não está limitado por uma visão compartimentada do saber.	Atividade de apresentação para a comunidade dos conteúdos trabalhados em classe, através de stands.
G	Foi colocada a teoria, mas não conseguimos implementar a prática.	Discussão de textos em inglês voltados para a área agropecuária.
I	Para abordagem mais significativa para o aluno, no sentido de a prática seja a consolidação dos conhecimentos teóricos necessários ao exercício profissional concreto.	A aula prática pode simular situações reais encontradas em ambiente de trabalho.
N	Permitiu entender a interdisciplinaridade e aplicá-la.	Atividades interdisciplinares com as disciplinas Orientação a Objetos e Topografia.

Fonte: Docentes pesquisados

Percebemos nos depoimentos dos docentes C, D e F, o entendimento de que o diálogo entre os docentes, ou seja, o planejamento coletivo é condição sine qua non para o estabelecimento da integração curricular. Já o depoimento do docente I, sugere a visão da separação entre conhecimento teórico e prático, onde a relevância dada ao primeiro está condicionada ao seu aproveitamento para uma melhor proficiência do “exercício profissional concreto”. (Docente I)

5.3.7 Importância dos componentes disciplinares do núcleo geral, na formação do Técnico de Nível Médio

Em relação à importância dos componentes disciplinares do núcleo geral do currículo para a formação do técnico, todos os docentes concordam que são importantes. Entretanto, quando solicitados a justificar a importância desses conteúdos, grande parte deles ainda enxerga os componentes disciplinares do núcleo geral, como suporte aos componentes disciplinares do núcleo profissional. Conforme afirmam:

Servem de suporte para as específicas, estabelecendo assim as correlações necessárias para uma melhor compreensão. (Docente B)

Desde que seja feito um trabalho concreto de integração; porém, apenas para o caso dos componentes curriculares que guardam certa correlação entre si. (Docente C)

Os conteúdos do núcleo geral servem de base para o núcleo específico. (Docente E)

O entendimento de muitos dos conhecimentos da área específica está fundamentado em conteúdos abordados nas disciplinas do núcleo comum. (Docente I)

Acredito que a formação técnica do estudante se completa com as disciplinas do núcleo geral. O estudante não pode ficar restrito às disciplinas da área técnica, muito embora não haja a correlação entre as disciplinas [...]. (Docente K)

As disciplinas do núcleo geral servem como base para a compreensão das disciplinas do núcleo específico. (Docente L)

Com outra percepção, os docentes citados em seguida estabelecem uma relação entre os componentes disciplinares do núcleo comum e a formação humana, conforme podemos verificar:

Porque não vejo o homem como máquinas ou como seres passíveis de robotização, mas sim, como seres dotados de senso crítico, de poder de reflexão, de princípios, de cidadania, de

visão de mundo etc.; e tudo isso é melhor assimilado nas disciplinas do núcleo geral. (Docente C)

Um bom técnico vai precisar de noções de Língua Portuguesa, redação, além de conhecimentos de química, matemática, história, geografia. Acredito que as disciplinas se complementam e podiam atuar juntas mais vezes. (Docente D)

Através dos componentes curriculares do núcleo geral, os educandos adquirem os conhecimentos básicos necessários ao desenvolvimento da sua vida enquanto cidadão e para o prosseguimento dos estudos referentes à sua atuação profissional. (Docente E)

Os conteúdos das disciplinas do núcleo geral contribuem na formação cultural do técnico ao propiciar um conhecimento amplo do mundo que o cerca. Contribui para a formação cidadã do aluno, pois permite refletir sobre os vários aspectos que envolve (sic) o conhecimento humano. (Docente F)

O Técnico de Nível Médio trabalha com tecnologia de produção. Estas são geradas a partir de experimentos científicos, cujas metodologias são multidisciplinares e envolvem a aplicação de conceitos e ferramentas fundamentadas nas disciplinas do núcleo geral. Quanto maior o domínio destes conceitos, melhor a qualificação do profissional, o produto final dos cursos integrados. (Docente P)

Levando-se em conta os 14 docentes que justificaram a importância dos componentes do núcleo geral para a formação do técnico, 64% deles atribuem aos componentes disciplinares do núcleo geral a responsabilidade pela formação humana, pela constituição do senso crítico, pelo poder de reflexão, pela incorporação de princípios e de cidadania, pela visão de mundo, pelo desenvolvimento da sua vida enquanto cidadão e para o prosseguimento dos estudos.

Já em relação à possibilidade de que os conteúdos dos componentes curriculares do núcleo geral possam ser abordados e discutidos nas aulas práticas dos componentes curriculares do núcleo profissional, com a perspectiva de compreender os conhecimentos científicos que fundamentam as práticas realizadas no curso e no exercício da profissão, essa compreensão foi verificada apenas no relato de um docente:

[...] em boa medida os conteúdos ditos básicos são necessários dentro das abordagens das disciplinas específicas, isso nos leva a reflexão de uma abordagem que facilite para os participantes do processo percebê-las como integrantes de um todo. (Docente A)

Nos relatos seguintes ratificamos a visão de que a importância dos conteúdos do núcleo geral está relacionada ao suporte para uma melhor compreensão dos conteúdos do núcleo profissional do currículo, especialmente em relação aos conteúdos das ciências exatas, que, eventualmente, precisam ser abordados pelos docentes do núcleo profissional, para uma melhor compreensão das práticas realizadas, conforme os relatos abaixo:

Acredito que disciplinas como Desenho Técnico, podiam abordar conteúdos de Matemática; Agroindústria aborda aspectos da Química; sempre orientamos os alunos a elaborar os relatórios técnicos na aula de Redação ou Língua Portuguesa, mas falta iniciativa do professor da área técnica. (Docente D)

Normalmente é o que acontece. Os professores da área específica precisam resgatar conteúdos abordados em disciplinas como Químicas, Física, Matemática, Biologia para que o aluno tenha uma melhor compreensão, das transformações, técnicas e procedimentos específicos da área de Agropecuária. (Docente I)

Já o docente F esquiva-se da concepção dos demais docentes, pois entende que

A formação do técnico não pode estar desvinculada do mundo concreto. O educando deveria compreender que sua formação profissional encontra-se conectada a um contexto, que é complexo e diversificado. Um técnico competente deveria ser aquele que consegue situar-se no mundo. (Docente F)

5.3.8 Conteúdos contextualizados e integração dos conhecimentos

Foi perguntado aos docentes se eles consideram que, na sua práxis educativa, os conteúdos são contextualizados historicamente, isto é, são discutidos os aspectos sociais, econômicos e políticos do conhecimento abordado e 75% deles afirmaram que sim.

Indagados sobre se nos conteúdos ministrados, são discutidas questões relativas ao trabalho na sociedade contemporânea e questões relativas à inserção do trabalhador no mundo do trabalho, 62,5% afirmaram que esses conteúdos são abordados. Assim, foi solicitado que exemplificassem quais eram os temas enfocados, cujos resultados apresentamos no quadro seguinte:

QUADRO 8 – Temas discutidos sobre o trabalho e o trabalhador

Docente	Curso de formação	Questões abordadas sobre trabalho
A	História	História dos Movimentos Sociais, Técnica, Tecnologia e Trabalho, Revolução Industrial
C	Irrigação e drenagem	Globalização X competitividade no mundo do trabalho X desemprego X tecnologias X êxodo rural X inchaço das grandes cidades X epidemias X IDH X redução de miséria X etc.
E	Educação física	Relação Trabalho X Lazer - Trabalho X Estresse X Doenças da Modernidade
F	História e Sociologia	Juventude e sociedade, A relação do trabalho no tempo, Agricultura e capitalismo

Docente	Curso de formação	Questões abordadas sobre trabalho
G	Língua Inglesa	Como leciono inglês na terceira série do curso integrado, apresento e discuto com os estudantes textos em inglês relativos aos temas elencados acima (sobre trabalho).
I	Agroindústria	Comportamento, Legislação, exigências atuais do mundo do trabalho.
M	Agroecologia aplicada à olericultura	Histórico da agricultura, no mundo até chegar ao Brasil; A terra como instrumento de produção, poder e seus conflitos; Diferentes processos produtivos e sua relação com a sociedade; Relação produção e comercialização; Políticas para aquisição de alimentos; Entre outros
N	Informática Básica	Questões relativas à certificação na área de Tecnologia da Informação.
O	Informática Básica	A importância da informática no mercado de trabalho, em especial no agronegócio.
P	Zootecnia III	Quais competências atualmente são exigidas de um Técnico em Agropecuária; As variáveis de produção na Agricultura Familiar e no Agronegócio; As habilidades essenciais ao exercício profissional na atualidade.

Fonte: Docentes pesquisados

Verificamos assim, que mais da metade dos docentes, discute questões relativas ao trabalho, com a perspectiva de contextualizar os conteúdos abordados e de situar o estudante no mundo do trabalho, entretanto, compreendemos que os docentes I, N, O e P, centram as suas abordagens na perspectiva de formação do Técnico em Agropecuária para atendimento as novas exigências do mundo do trabalho, especialmente aquelas relacionadas às competências estabelecidas, conforme o Apêndice A.

Os docentes B, D, J, K, L afirmaram que não abordam questões relativas ao trabalho. O docente H, afirmou que discute as questões do trabalho e trabalhador no mundo do trabalho, mas não explicitou o que e como aborda.

5.3.9 Análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Agropecuária Integrado

Para iniciar a análise documental, que teve como objeto o PPC de Agropecuária Integrado, é importante registrar que o IF Baiano ainda não possui um Projeto Político Pedagógico Institucional que defina uma proposta de formação para o trabalhador e, por conseguinte, oriente a construção dos currículos dos cursos ofertados pelo Instituto.

No ano de 2011, foi aprovada, pelo Conselho Superior do IF Baiano, a Organização Didática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da qual participamos como membro de uma comissão, criada para este fim.

Atualmente, todos os cursos da EPTNM, inclusive o de Técnico em Agropecuária Integrado, passam por processos de atualização, cuja metodologia envolve Grupos de Trabalho. No caso dos cursos integrados, a comissão é formada, na mesma proporção, por docentes do núcleo profissional e docentes do núcleo geral, e um pedagogo, ou técnico em assuntos educacionais.

Dos dezesseis docentes pesquisados, 31,25 declaram conhecer o PPC em parte, 62,5% afirmam conhecer o PPC na íntegra e 6,25% (um docente) afirma não conhecer o PPC.

Diante das declarações expressas, corroboradas pelo resultado das entrevistas realizadas com dois Técnicos-Pedagógicos, é possível afirmar que não existe um esforço institucional para sensibilizar o docente sobre a importância de conhecer o PPC. É importante pontuar que um dos docentes declarou o seu descontentamento em relação à divulgação do PPC, conforme relato seguinte:

Sim (conheço), porque eu solicitei, visto que não é uma cultura e nem mesmo há preocupação da equipe pedagógica em apresentá-lo para os recém-chegados na casa. (Docente C)

O PPC de Técnico em Agropecuária Integrado, em vigência, teve a sua aprovação através de Resolução Interna (ANEXO B), no ano de 2005, passando a ser implementado a partir de 2006. O projeto inicial do curso já sofreu alterações. Atualmente, o curso Técnico em Agropecuária tem um total de 4.600 horas, mantendo-se as 240 horas de estágio obrigatório.

O PPC de Agropecuária integrado foi analisado com o objetivo de examinar se este instrumento orienta os docentes no sentido da integração curricular. Tomando por referência a nossa fundamentação teórica, expressa anteriormente, tivemos como foco dessa análise, os objetivos do curso, o perfil do egresso e a matriz curricular e metodologias propostas com vista à integração curricular.

Iniciamos a análise do PPC de Agropecuária Integrado, a partir do objetivo geral que define

[...] promover o ensino Técnico de Nível Médio Integrado com qualidade, alinhado aos avanços tecnológicos, à dinâmica do mercado, e a possibilidade de continuidade dos estudos, preparando o homem para o pleno exercício de cidadania, formando profissionais competentes e capacitados, objetivando a construção, pelo saber, de uma sociedade justa, solidária e fraterna. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2005)

Apesar de mencionar a integração, o objetivo geral se mostra confuso e não faz nenhuma alusão a formação do Técnico de Nível Médio em Agropecuária, o que nos leva a crer que este objetivo poderia ser usado em qualquer projeto de um curso técnico integrado.

Percebemos ainda, tanto o enfoque na formação voltada para atender ao setor produtivo, a partir da expressão “alinhado aos avanços tecnológicos, à dinâmica do mercado [...]”, quanto uma proposta de formação humana, evidenciada a partir da inclusão da expressão “possibilidade de continuidade dos estudos, preparando o homem para o pleno exercício de cidadania, [...] objetivando a construção, pelo saber, de uma sociedade justa, solidária e fraterna”. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2005)

Entretanto, para compreendermos o objetivo geral é importante relacioná-lo ao que foi proposto como objetivos específicos do curso. Desse modo, o primeiro objetivo específico propõe:

[...] proporcionar à clientela o acesso às tecnologias modernas no âmbito da agropecuária, articuladas aos princípios científicos dando-lhe condições de tornar-se agente transformador dos meios de produção agropecuária, através de um desenvolvimento sustentável. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2005)

Nesse primeiro objetivo visualizamos o viés da pedagogia tecnicista, o que podemos inferir a partir da substituição do termo “aluno/estudante” por “clientela”. Em seguida, apresenta, neste mesmo parágrafo, uma proposta de “tornar o estudante um agente transformador dos meios de produção da agropecuária, de forma sustentável” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2005), o que nos reporta ao trabalho do extensionista, conforme discutido no capítulo três. Ressaltamos que a questão da sustentabilidade, em todo o PPC, só volta a aparecer na ementa de Gestão Ambiental, a partir do conteúdo “Desenvolvimento Sustentável”.

É importante ainda destacar que dentro da perspectiva da Sustentabilidade, localizamos o tema da Agroecologia, como conteúdo do componente disciplinar “Gestão Ambiental”. Entretanto, o Docente M declarou ministrar o componente disciplinar “Agroecologia aplicada à Olericultura”, que não consta na matriz curricular do curso, e nem como conteúdo nas ementas do PPC, situação que deverá ter implicações no processo de certificação dos estudantes desse curso, caso não seja regularizada.

Estas, e outras questões relatadas, evidenciam que o PPC vigente precisa, de fato, ser atualizado, principalmente em relação às novas DCNEP/2012, que enfatiza o tema da “sustentabilidade ambiental como meta universal”. (BRASIL, 2012)

O segundo objetivo indica “[...] desenvolver no educando o domínio da Linguagem e Códigos para utilizá-lo como instrumento de comunicação e de acesso às novas informações que possibilitem uma visão autônoma e crítica da sociedade”. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2005)

No nosso entendimento, o segundo objetivo também poderia ser adotado para quaisquer cursos integrados, uma vez que esse objetivo específico é uma transcrição do que é disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicado no ano de 2000.

O terceiro objetivo define “estabelecer uma articulação entre os conteúdos do Ensino Médio e Técnico através da **interdisciplinaridade** e da **contextualização**”. Notamos neste objetivo uma perspectiva de integrar conhecimentos, entretanto, em todo o PPC, não se menciona novamente nenhuma das duas expressões grifadas, tampouco se aponta caminhos para realização desta proposta.

O quarto objetivo específico trata de “[...] desenvolver junto aos alunos autoestima e confiança para superar os desafios de uma sociedade concorrencial, estimulando práticas de atuação colegiadas, cooperativistas, associativas”. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2005) Este objetivo específico vai corroborar com o que discutimos no quarto capítulo, quando analisamos o papel da educação na constituição do perfil do trabalhador na atualidade. A proposta apresentada deixa explícita a finalidade da formação para as práticas flexíveis no mundo do trabalho, reforçada ainda pela ênfase dada na formação do “trabalhador empreendedor”; concepções oriundas da influência do modelo toyotista de organização e gestão do trabalho, que tem rebatimento direto na educação, sobretudo na educação profissional.

O quinto objetivo específico é o de

[...] destacar as características mais amplas da agropecuária brasileira, favorecendo ao aluno uma visão ampla da realidade, permitindo assim, uma atitude criativa diante das incessantes transformações das modernas técnicas de produção, gestão e planejamento. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2005)

No nosso entendimento este objetivo é um complemento do objetivo específico anterior, particularmente, quando enfatiza a “atitude criativa diante das incessantes transformações das modernas técnicas de produção, gestão e planejamento”. No entanto não está claro o que se pretende, de fato, com o enunciado, em virtude da redação confusa que apresenta.

O sexto objetivo específico propõe:

[...] aprofundar uma visão crítica dos educandos em relação ao saber, mostrando-lhes que não existe conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão, dedicando-se, por conseguinte a uma verdadeira racionalidade, que não desassocia teoria, crítica e autocrítica. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2005)

Este sexto objetivo está confuso e não possui características de um objetivo específico, entretanto, identificamos nele a concepção positivista da formação, quando menciona “a racionalidade” como consequência dessa formação.

Por fim, o sétimo objetivo propõe

[...] reconhecer o caráter multidimensional do ser humano, que ao mesmo tempo é biológico, psíquico, social, afetivo e racional, permitindo tomar consciência da condição de todos os homens e da muito rica e necessária diversidade de indivíduos, povos e culturas. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2005)

Consideramos que, da mesma forma que o anterior, este objetivo não apresenta com clareza o que pretende, entretanto, é o único que sinaliza uma compreensão da dimensão integral do homem, além de dar indícios da pretensão de uma formação humana do técnico.

A concepção mercadológica predominante, como diretriz de formação, fica ainda mais evidenciada no perfil do egresso, quando explicita que:

[...] o Técnico Agropecuário da EAFC-BA ao término do curso deverá possuir um perfil profissional consciente da responsabilidade que a sua formação lhe confere, exercendo as suas atividades de forma criativa, fundamentado num comportamento ético, atualizado, de forma a enfrentar novos desafios na sua área de atuação, mesmo nos momentos de crise mercadológica, podendo atuar também como um empreendedor. Este técnico deverá ser participativo e crítico, buscando constantemente o conhecimento e soluções tecnológicas para aumentar a produtividade com qualidade, preocupado com o bem estar da sociedade e a preservação do meio ambiente. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2005)

Diante do exposto, e conforme sinalizamos no capítulo três, percebemos no perfil do egresso, mais uma vez, uma concepção de formação fundamentada nos princípios do toyotismo, que valoriza elementos como a participação, criatividade na busca de soluções para aumentar a produtividade, com qualidade, e estímulo ao empreendedorismo.

Ainda no PPC, logo após o item que determina o Perfil do Técnico em Agropecuária, como forma de enfatizar as características desenvolvidas pela formação, são apresentadas, as “competências”, que este profissional deve adquirir ao longo do curso. Destacamos algumas dessas competências, anunciadas nesse item, que nos remete à atuação do Técnico em Agropecuária, enquanto extencionista rural:

- Elaborar relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias na agropecuária;
- Dimensionar e avaliar benfeitorias e instalações rurais;
- Utilizar tecnologias alternativas visando viabilizar a agropecuária familiar;
- Elaborar plano de exploração da propriedade visando à utilização racional dos recursos disponíveis, com a finalidade de evitar o desgaste do solo, dos recursos hídricos, da flora e da fauna natural mantendo o equilíbrio ambiental;
- Aplicar os conhecimentos técnicos/científicos/humanísticos em sua vida profissional, articulados com os conhecimentos específicos para ser um agente transformador na área agropecuária. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2005)

Em vista do exposto, cabe-nos afirmar que, ainda que a tecnologia já domine quase todas as atividades no meio rural, fica evidente que existe uma população de trabalhadores vivendo da agricultura familiar⁴⁹ no país, fenômeno que ainda demanda do Técnico em Agropecuária a atividade extencionista.

O item que trata da Organização Curricular do curso diz o seguinte: “[...] o curso foi estruturado através de uma única composição curricular, envolvendo disciplinas da Base Comum Nacional, integrada à Formação Profissional”. Este enunciado indica que a visão de integração, contida nesse PPC, está centrada numa proposta de sobreposição de componentes disciplinares, do núcleo geral e do núcleo profissional, distribuídos durante os três anos de duração do curso.

A análise da matriz curricular do curso permite-nos afirmar que o modelo de currículo adotado é o “linear”, que na visão de Santomé (1998, p. 103) é “[...] a forma mais clássica de organização do conteúdo, [...] na maioria das vezes de uma forma bastante arbitrária, conforme pode ser visto no Quadro da Matriz Curricular”. (ANEXO C)

E considerando a declaração de vários docentes, de que “os conteúdos dos componentes disciplinares do núcleo geral sirvam como “base” para os conteúdos dos componentes disciplinares do núcleo profissional, essa concepção, ainda que para nós equivocada, não se materializa no PPC, devido a ausência de um ordenamento coerente na disposição dos conteúdos das Ementas. Destacamos ainda, que em todo PPC, não identificamos nenhuma proposta que sugira um método de trabalho durante o curso.

No Ementário, os componentes estão listados na mesma disposição em que aparecem na matriz curricular. É importante destacar que alguns conteúdos se repetem nas várias ementas do PPC. Observamos que a ementa de matemática, por exemplo, traz o conteúdo *Estatística*, similar em Georreferenciamento, com *Fundamentos de Estatística e Propriedades Estatísticas das Observações*. Ainda em Matemática verificamos o conteúdo *Probabilidade* e, em *Biologia*, *Probabilidades Genéticas*. A questão do Clima, Hidrografia, dentre outros, também são conteúdos de abordagem de diversas ementas, o que sinaliza a falta de diálogo entre os docentes durante a elaboração do PPC.

⁴⁹ O Censo Agropecuário de 2006, publicado em 2009, afirma que 84,4% dos estabelecimentos rurais brasileiros estão dentro do perfil “estabelecimentos da agricultura familiar”, entretanto estes dominam apenas 24,3% do território ocupado no campo. Os outros 15,6% dos estabelecimentos representam a agricultura “não familiar”, ou seja, o agronegócio, que por sua vez, domina 75,7% das áreas ocupadas pela atividade. (IBGE, 2009)

Essa repetição de conteúdos foi apontada pelos dois Técnicos-Pedagógicos entrevistados, conforme veremos mais adiante, como uma sobrecarga de conteúdos para os alunos, que chegam a ter vinte componentes disciplinares, em alguns cursos, durante o terceiro ano.

Tendo em vista que este PPC não aborda questões metodológicas, não foi possível avaliar a se a integração curricular estaria sendo contemplada a partir de atividades propostas, como projetos, seminários, dentre outras.

5.3.10 O mundo do trabalho e a inserção do Técnico em Agropecuária

Apesar de não ser este o objeto do nosso estudo, é importante destacar que após a pesquisa em fontes primárias sobre o município de Catu, ficou demonstrado que a base econômica do município está centrada, principalmente, nas atividades petrolíferas e de comércio, estando o setor agropecuário ocupando a terceira posição no PIB municipal. Desse modo, cabe-nos registrar que, dos docentes pesquisados, 62.5% afirmaram desconhecer qualquer pesquisa institucional sobre a ocupação atual dos egressos do curso de Agropecuária.

Questionados ainda sobre terem conhecimento de qual segmento empresarial contrata os egressos do curso de Agropecuária, na região de Catu e municípios circunvizinhos, 56,25% afirmaram ter essa informação, quando citaram empreendimentos, como: Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola S.A (EBDA), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), Associações de Agricultores, Empresas Petrolíferas da Região, Fundação José Carvalho, Copener Florestal Ltda., FERBASA, fazendas agrícolas, laticínios e abatedouros, empresas de alimentos, quase na totalidade, fora da Região de Catu.

Diante do exposto, consideramos que, pelo fato de ser um curso antigo, cuja tradição vem do século passado, deveria haver uma preocupação institucional sobre a relevância desse curso para região na atualidade.

5.4 O QUE PENSAM OS TÉCNICOS-PEDAGÓGICOS SOBRE A INTEGRAÇÃO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO

Além dos docentes vinculados ao curso Técnico em Agropecuária Integrado, foram entrevistados dois profissionais que fazem parte da Equipe Técnico-Pedagógica do *Campus*, um com formação em Pedagogia e o outro com formação em Letras Vernáculas.

Os cargos nos quais ingressaram na Instituição, através de concurso público, são, respectivamente, o de Pedagogo e o de Técnico em Assuntos Educacionais, sendo que este último, tem como requisito de formação, as diversas Licenciaturas.

O roteiro da entrevista foi elaborado a partir dos resultados obtidos nos questionários aplicados com os docentes, e teve como objetivo obter maiores informações sobre o curso em pauta, no sentido de melhor compreender a formação do Técnico em Agropecuária no *Campus* Catu, já que os profissionais que compõem a Equipe Técnico-Pedagógica configuram-se como mediadores no processo de ensino e aprendizagem.

Priorizamos as seguintes questões:

- entendimento sobre o ensino integrado;
- considerações sobre os entraves a realização da integração curricular;
- ações realizadas pela equipe pedagógica para estabelecer a integração do currículo.

Sobre o entendimento de ensino integrado o Técnico-Pedagógico 2 afirma que:

[...] no ensino integrado o estudante cursa duas formações no mesmo currículo. Além de relacionar o Ensino Médio com o Técnico, tem esse momento da formação integral do aluno, para que ele possa tanto ingressar no mundo do trabalho, como dar continuidade nos estudos. É o ensino para que ele tenha uma formação para a sua vida, seu desenvolvimento, para participação política. Tem a questão do quadro de disciplinas também, onde se pode superar essa divisão entre conhecimentos gerais e técnicos. Com os estudos e as leituras que fiz, pude entender também a relação que se estabelece entre trabalho e educação. (Técnico-Pedagógico 2)

Quanto ao maior entrave a efetivação da integração curricular no *Campus*, os Técnicos-Pedagógicos destacam a falta da visão integradora do conhecimento, por parte dos docentes, e a falta de uma melhor estruturação do curso e do currículo do curso de Agropecuária, pois conforme declarações desses profissionais,

[...] os antigos (docentes) não querem abrir mão da carga horária, porque acham que é importante e às vezes eu acho que não é. Tem muitas disciplinas que poderiam ser fundidas. Seis horas? Que instituição é essa que contrata um professor quarenta horas para dar seis horas? Isso não existe. Eu acho isso um absurdo, entendeu? Existe muita dificuldade para o professor abrir mão da carga horária dele. Isso ia ser bom para os alunos porque não iriam ficar tão sobrecarregados de disciplinas. (Técnico-Pedagógico 1)

Aqui no Campus eu percebo duas questões que eu poderia estar citando: uma questão que é operacional mesmo, que é a falta da coordenação propiciar esses momentos para planejar atividades conjugadas e integradoras. Outro aspecto é a falta de entendimento sobre o que viria a ser uma proposta integradora de currículo. Assim, o entrave está nessas duas questões, uma operacional e outra conceitual. (Técnico-Pedagógico 2)

As falas dos Técnicos-Pedagógicos indicam que, no *Campus*, prevalecem os interesses particulares, em detrimento de um melhor funcionamento do curso. Observamos também que não existem ações sistemáticas para estimular situações onde os docentes possam planejar conjuntamente, pois, conforme já relatado, o momento de planejamento regular acontece apenas durante a Jornada Pedagógica, que ocorre antes do início do ano letivo.

Quanto a razão da não realização do planejamento compartilhado afirmaram que:

[...] a gente tenta viu? Mas o que eu vejo é que esses momentos não acontecem aqui neste Campus. E, muitas vezes, eu me pergunto o que é que eu vim fazer aqui. E porque esses momentos não acontecem, qualquer reunião que a direção ou a coordenação faz, vira um momento de 'lavagem de roupa suja', com relação a essas questões pedagógicas, por demorar demais para acontecer. [...] Então, eu vejo o planejamento só no começo do ano, na Semana Pedagógica. Acabou a Jornada (Pedagógica), eu não vejo planejamento por área, das exatas com as humanas, a integração. (Técnico-Pedagógico 1)

[...] o ano passado a gente teve mais esforços nesse sentido. Precisamos realizar capacitação pedagógica para as reuniões de área e dar uma regularidade nesse trabalho. A gente deu início a esse trabalho, mas tivemos que parar por causa da prioridade na elaboração dos projetos dos cursos novos do Campus, pois tivemos que focar as nossas ações nos grupos de trabalho. Depois veio a greve. Esse ano, as quartas-feiras, que eram reservadas para as reuniões, estão sendo ocupadas pela reposição de aulas. (Técnico-Pedagógico 2)

[...] agora a gente está tentando fazer isso nos sábados letivos, porque eles não gostam de vir dia de sábado, aí estamos tentando fazer um sábado por área, tentando fazer a integração, vamos fazer de linguagem, só de linguagem, depois só de exatas, só de humanas, só da área técnica, um sábado para cada área. Nesse primeiro momento não tem a integração das áreas. [...], é o primeiro passo. A coisa mais difícil do mundo é reunir os professores. Se você falar que vai fazer uma reunião para falar sobre integração, os professores não vêm. (Técnico-Pedagógico 1)

Apesar de considerarmos um começo, no sentido da realização do planejamento, deve-se manter a proposta de alcançar o planejamento do currículo numa perspectiva de totalidade, pois, caso contrário, se manterá a fragmentação.

Entendemos, diante do exposto, que além da falta da compreensão do docente em relação à importância dos momentos de planejamento compartilhado, a questão também está relacionada à falta do entendimento de que a atuação do docente não está limitada às atividades em sala de aula. Nesse sentido, é importante destacar que, com raras exceções, os docentes efetivos dos Institutos Federais ingressam no cargo de Dedicção Exclusiva.

Quanto ao tempo de permanência semanal do docente no *Campus*, os Técnicos-Pedagógicos informaram que é uma média de três dias por semana. Em vista disso, no sentido da perspectiva do desenvolvimento de um curso integrado, um dos Técnicos-Pedagógicos declarou:

[...] eu acho que não se consegue não. O professor teria que vir aqui um dia só para isso, pelo menos um turno. Acho que no começo, tinha que ser toda semana, depois poderia ser de quinze em quinze dias. Eu acho que primeiro tinha que ser por área, para fortalecer, e depois, quando as ideias estivessem maduras, tinha que ser o grupão, para fazer o planejamento por série. Isso seria bom para ajudar a organizar a vida deles (dos professores) porque a gente sabe que tem professor que não sabe fazer (a integração). (Técnico-Pedagógico 1)

Em relação ao plano individual do componente disciplinar, os Técnicos-Pedagógicos afirmaram que não existe uma normatização quanto a obrigatoriedade da elaboração e entrega deste documento, entretanto, “existe uma demanda, um pedido, mas nada formalizado”. Os entrevistados declararam que na Semana Pedagógica se estabelece um prazo para a entrega, contudo não ocorre essa entrega de forma sistematizada.

Cabe destacar que o procedimento de entrega do planejamento do componente disciplinar é de suma importância para que a Equipe Técnico-Pedagógica possa realizar uma compatibilização dos conteúdos e metodologias propostas com o PPC, além de facilitar a proposição de atividades integradoras do currículo.

Considerando que alguns dos docentes não tiveram acesso ao PPC, perguntamos se era dada alguma orientação a esse respeito e obtivemos como respostas: “a gente entrega a ementa da disciplina, mas o projeto do curso, não”. A orientação é dada “de forma muito pontual. Quando o professor chega, ele é atendido por alguém da equipe, mas nem todos têm essa preocupação. Não existe um procedimento formalizado”.

Por fim, cumpre-nos destacar que, no nosso entendimento, todas as questões levantadas durante a entrevista com os Técnicos-Pedagógicos, são decorrentes, também, da falta um planejamento próprio das ações da Coordenação Pedagógica, e mais ainda, da ausência de uma definição sobre as competências desses profissionais, enquanto mediadores do processo educativo no Campus.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ciência, a técnica e a tecnologia, como produções humanas e práticas sociais, não são neutras e se constituem em forças de dominação e alienação, mas também podem se constituir em elementos da emancipação humana e são cruciais e necessários a ela. (FRIGOTTO, 2006, p. 242)

Neste momento em que concluímos este estudo, nada mais oportuno do que a epígrafe acima, que nos reporta a utopia da Escola Única e de acesso igual para todos, pois, a partir dela, os conhecimentos socialmente produzidos não permaneceriam como propriedade de poucos, de forma que não poderiam jamais ser usados como instrumento de dominação da classe que vive da venda da sua força de trabalho.

Com isso, destacamos que o nosso entendimento de Ensino Médio Profissional Integrado é o de propiciar ao estudante, oriundo das classes trabalhadoras, a formação humana e profissional, esta última, mediada pelos conhecimentos científicos e tecnológicos que fundamentam a produção.

Para fazer as considerações necessárias, após o estudo realizado, é preciso retomamos a questão central que motivou este estudo, que está em analisar e discutir em que medida os princípios da integração curricular estão presentes no IF Baiano, a partir da análise do curso Técnico em Agropecuária, ofertado no *Campus Catu*.

Após todo o percurso de estudo, análise e discussão, responder a questão acima implica em novas demandas, fruto dos achados da pesquisa realizada e de reflexões aprofundadas, apoiadas nos princípios do materialismo histórico-dialético, sem o qual não teria sido possível compreender que o nosso objeto de estudo é determinado por diversos contextos históricos, sociais e econômicos, que estabelecem a dualidade do sistema educacional e ligam, permanentemente, a categoria sociológica trabalho à educação.

Lembramos que a aprovação do Decreto 5.154/2004, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que complementou o artigo 36 da Lei nº. 9.394/1996, se converteu, não apenas na determinação da oferta do curso médio e profissional, integrados num mesmo currículo, mas na possibilidade de transformação da concepção de educação profissional.

Embora o Decreto 5.154/2004 tenha mantido algumas formas de oferta do Ensino Profissional, rejeitadas por educadores e pesquisadores do campo Trabalho e Educação, com ele, vislumbrou-se uma possibilidade concreta da formação geral e profissional, de forma

orgânica, uma condição propícia para se superar a formação unilateral, restrita a especializada, referendada por inúmeras leis, projetos e programas, desde a época do Brasil Colônia.

A proposta de integração, conforme estabelece o Decreto 5.154/2004, não se consolidou. O que se viu, e se vê ainda, é a lenta descontinuidade desse projeto, atravessado pela proposição de políticas contraditórias à concepção da integração curricular, a exemplo da retomada, com todo vigor, da forma concomitante, instituída no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Em relação à responsabilidade do MEC pelo cumprimento do Decreto 5.154/2004, no âmbito das instituições de Educação Profissional, podemos afirmar que a falta de visibilidade dessa legislação, e de outras políticas que dão sustentação a integração curricular, contribui de forma efetiva para que ela não aconteça conforme o estabelecido. Diante disso, verificamos que, no cerne onde ocorre efetivamente o processo do Ensino Profissional, a ausência do entendimento do que vem a ser o ensino integrado, conduz a estruturação desses currículos de forma equivocada.

Consideramos assim que, da forma como entendemos a integração curricular, ela não se manifesta no curso estudado, fato evidenciado, principalmente, pela falta do entendimento dos docentes sobre uma concepção de ensino integrado. Percebemos que existem elementos da integração curricular que estão presentes na prática pedagógica dos educadores, sujeitos desta pesquisa, mas não ainda com a perspectiva de integrar trabalho, ciência e cultura, e muito menos, com a proposta de uma educação politécnica e da formação *omnilateral*.

Nesse sentido, o princípio da integração que mais se revelou, através da pesquisa realizada, foi o da integração entre ensino médio e profissional, que em linhas gerais funciona de forma pragmática, quando um conhecimento, para que possa ser bem compreendido, depende de um conteúdo específico, que geralmente funciona como um “pré-requisito” didático.

Observamos na perspectiva de integrar o currículo, a ausência de um planejamento compartilhado sistemático, quando percebemos que não existem discussões em torno do currículo, e sim um planejamento pontual, que ocorre, normalmente durante a Jornada Pedagógica, que visa à realização de atividades, geralmente congregando componentes disciplinares da mesma área do conhecimento, e eventos.

Em face do discurso de um dos Técnicos-Pedagógicos entrevistados, que explicou sobre a dificuldade do docente em atender as convocações para reuniões, é preciso destacar que o artifício da Dedicção Exclusiva foi criado para contemplar a necessidade da presença do docente no *Campus*, não apenas para ministrar aulas, mas para a realização de atividades que são inerentes ao magistério, como participação em conselhos de classes e reuniões pedagógicas, atendimentos individualizados aos alunos e seus responsáveis, e planejamento de atividades. Constatamos, desse modo, que a Dedicção Exclusiva não é cumprida a contento.

Os dados empíricos também indicam que não existe visibilidade do trabalho da equipe pedagógica, vez que a Instituição não deixa claramente definidas as competências desses profissionais.

Em relação ao PPC, foi possível constatar que este documento não orienta no sentido da integração curricular, conforme afirmado pelos próprios docentes durante a pesquisa empírica, pois não sinaliza nenhuma proposta integradora do conhecimento, ao contrario disso, omite-se em relação à integração entre as diversas áreas do conhecimento, principalmente sobre as questões metodológicas para esse fim.

Também identificamos no PPC repetição de conteúdos em diferentes componentes curriculares, problema que poderia ter sido evitado através da elaboração do PPC de forma compartilhada, com participação da Equipe Técnico-Pedagógica e ampla divulgação para toda comunidade escolar.

A questão supramencionada contribuiu incisivamente para uma sobrecarga de aulas para os estudantes do curso de Agropecuária Integrado, ocasionando falta de tempo do estudante para processar os conhecimentos adquiridos e para dedicar-se a outras atividades, dentro e fora do *Campus*, já que o curso ocupa dois turnos do dia.

Grande parte das Instituições Federais, que ofertam a educação profissional integrada ao ensino médio, já está repensando esse formato dos cursos integrados em três anos e, muitas delas, já alteraram os seus projetos de cursos para a oferta em quatro anos, em apenas um turno.

É pertinente destacar que neste estudo não tivemos a pretensão de analisar se a formação do docente implicaria numa maior possibilidade de ocorrer à integração curricular, porém os dados empíricos desta pesquisa indicam que não há nenhuma relação direta entre a formação do docente e as práticas metodológicas por eles reveladas. Verificamos, por

exemplo, que docentes com formação nas licenciaturas, não possuem mais predisposição para adoção de atividades integradoras do currículo, do que os docentes com formação em bacharelados.

Constatamos ainda que a abordagem de conteúdos de forma contextualizada, ou seja, quando, durante as exposições, são discutidos os aspectos sociais, econômicos, ambientais e políticos, do conhecimento abordado, tanto foi verificada no discurso dos docentes licenciados, quanto nos docentes bacharéis, embora, muitas vezes, identificamos a contextualização como um método de exposição inerente a esses componentes disciplinares, a exemplo de história e sociologia. Por outro lado, um grupo de docentes que afirma contextualizar as suas abordagens, o faz no intuito de moldar o perfil do trabalhador às exigências do mercado, dando destaque as competências exigidas pelo atual modelo produtivo.

Em vista do exposto, lembramos aqui que as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, regulamentada pela Resolução nº. 2, de 30 de janeiro 2012 prevêem que os currículos dos cursos médios reconheçam o homem como sujeito histórico e de direitos, participante ativo e protagonista na sua diversidade e singularidade. Determinam ainda que sejam abordados, de forma transversal e integradora, temas, como: educação alimentar e nutricional, o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso, a Educação Ambiental, a Educação para o Trânsito, a Educação em Direitos Humanos.

Os dados também indicam que existe uma tendência à valorização dos conteúdos acadêmicos, exigidos para o vestibular, fenômeno percebido durante o percurso desse estudo, e destacado pelos dois Técnicos-Pedagógicos. A ênfase nos conteúdos acadêmicos é uma tendência que tem sido percebida nos Institutos Federais e corrobora com a tese de que muitos estudantes que têm ingressado nos cursos do Ensino Profissional integrados são oriundos da classe média e tem em vista o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os processos seletivos das universidades, fato que implica em uma concorrência desleal desse segmento com os egressos das precárias redes municipais, durante os processos seletivos internos, tema que gostaríamos de nos dedicar em momentos futuros.

Outra questão que merece uma reflexão mais aprofundada, diz respeito à origem dos estudantes que ingressam no curso de Agropecuária Integrado ser desconhecida pela Instituição, pois entendemos que devem ser atendidos, com prioridade, estudantes oriundos da zona rural e filhos de famílias de agricultores.

Cabe-nos destacar, que assumir os pressupostos teóricos que fundamentaram as nossas análises e discussões, conduz a outra concepção da Educação de Nível Médio que prepara para o trabalho. Hoje, acreditamos que um projeto educacional, verdadeiramente comprometido com uma sociedade mais equitativa, transpõe as questões metodológicas e passa, necessariamente, por mudanças profundas de ordem ideológica dos que planejam e executam as diversas leis, projetos e programas governamentais de formação do trabalhador.

Assim, apontamos cinco premissas que consideramos elementares como eixos de um projeto educacional consistente para o Ensino Integrado: a) um currículo que estabeleça relações permanentes entre trabalho, ciência e cultura; b) formação humana e para o trabalho, de forma equânime; c) formação inicial e continuada de educadores (gestores, docentes e Equipe Técnico-Pedagógica) para uma atuação consciente, contextualizada e transformadora; d) garantia do acesso dos estudantes aos conhecimentos científicos que fundamentam a produção moderna (considerando que, na atualidade, as inovações tecnológicas atingem quase todas as atividades humanas); e) assistência estudantil – acompanhamento pedagógico e social, com concessão de bolsas, para os mais necessitados, de forma que o estudante permaneça na Instituição e possa dedicar-se a sua formação, sem que precise trabalhar.

Por fim, afirmamos que o Ensino Profissional integrado tornou-se um grande desafio para todos aqueles que acreditam que esta forma de ensino não se trata da justaposição de currículos, ao contrário disso, trata-se de consolidar uma formação profissional, humanizada e emancipadora, onde o trabalhador tenha domínio sobre como, o que, e para quem produz.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Primeiros passos)

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina, PR: *Práxis*; Bauru: Canal 6, 2007.

_____. Trabalho. In: REDE DE ESTUDOS DO TRABALHO. **Dicionário crítico do trabalho**. [2011]. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/verbetesTrabalho.htm>>. Acesso em: 18 set. 2011.

ALVES, Railda F.; BRASILEIRO, Maria do Carmo E. e; BRITO, Suerde M. de O. Interdisciplinaridade: um conceito em construção. **Episteme**, Porto Alegre, n. 19, p. 139-148, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ilea.ufrgs.br/episteme/portal/pdf/numero19/episteme19_artigo_alves_brasibrasi_brito.pdf>. Acesso em 21 set. 2012.

ANDRADE, Fabrício Fontes. Reestruturação produtiva: dos novos padrões de acumulação capitalista ao novo parâmetro de políticas sociais. **Revista Urutágua: revista acadêmica multidisciplinar**, Maringá, PR, n. 10, ago./set./out./nov. 2007. Disponível em: <[ww.urutagua.uem.br/010/10andrade.htm](http://www.urutagua.uem.br/010/10andrade.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2012.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?!**: ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. O toyotismo, as novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **Caderno CRH**, Salvador, n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002.

_____; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000200003>>. Acesso em: 7 set. 2011.

ARAÚJO, Nilton de Almeida. **A escola agrícola de São Bento das Lages e a institucionalização da agronomia no Brasil (1877-1930)**. 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Estadual de Feira de Santana; Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: <<http://www.fis.ufba.br/dfg/pice/dissertacoes/nilton2003.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2012.

AYUKAWA, Marcia Lie. **Limites e possibilidades do ensino de agroecologia**: um estudo de caso sobre o currículo do Curso Técnico Agrícola da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul/SC. 2005. 164 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) - Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp005650.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2012.

BARROSO, Roseli Auxiliadora. **A formação do técnico em agropecuária pela Escola Agrotécnica Federal de Barbacena no contexto da modernização da agricultura no Brasil**: (1965-1985). 2010. 90 f. il. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Roseli%20Auxiliadora%20Barroso.pdf>> . Acesso em: 3 fev. 2012.

BATISTA, Roberto Leme. **Educação profissional na década neoliberal**: o caso Planfor. 2002. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Marília, SP, 2002.

BOEIRA, Daniel Alves. **Alunos ou prisioneiros?** o caso do patronato agrícola de Anitápolis/SC (1918-1930). 2010. Trabalho apresentado no Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, diversidades, deslocamentos 23 a 26 de agosto de 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278296755_ARQUIVO_Alunosouprisioneiros-textocompleto-fazendogenero2010.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2012.

BORGES Ângela; DRUCK, Graça. Crise global, terceirização e a exclusão no mundo do trabalho. **Caderno CRH**, Salvador, n. 19, 1993. Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=349>>. Acesso em:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Primeiros passos)

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 21 out. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 9 maio 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. Exclui a educação dos efeitos da Desvinculação das Receitas da União e estabelece que o ensino será obrigatório e gratuito dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 10 maio 2012.

BRASIL. Decreto nº. 2.208, de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 29 set. 2011.

BRASIL. Decreto nº. 5.154, 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 21 out. 2011.

BRASIL. Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 30 maio 2012.

BRASIL. Decreto nº. 13.127, de 7 de agosto de 1918. Cria uma Fazenda-Modelo de Criação no município de Catú, no Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D13127.htm>. Acesso em: 27 set. 2008

BRASIL. Decreto-lei de nº. 200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0200.htm>. Acesso em: 4 de maio 2011.

BRASIL. Decreto-lei de nº. 2.832, de 4 de dezembro de 1940. Modifica o art. 16 do Decreto n.º 982, de 23 de dezembro de 1938. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2832-4-dezembro-1940-412847-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

BRASIL. Decreto-lei de 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 21 jan. 2011.

BRASIL. Decreto-lei de nº. 5.957, de 23 de junho de 1875. Aprova os estatutos da escola agrícola de S. Bento das Lages, na Bahia. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=57053&norma=72905>>. Acesso em: 7 de nov. 2011.

BRASIL. Decreto-lei de nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria a Rede Federal de Escolas Industriais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2011.

BRASIL. Decreto-lei de nº. 8.319, de outubro de 1910. Regulariza o ensino agrícola em todos os níveis e modalidades no país. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58189>>. Acesso em: 3 jan. 2012.

BRASIL. Decreto-lei de nº. 9.613, de 20 de agosto de 1946, ou Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola. Disponível em: <<http://www.domtotal.com/direito/pagina/detalhe/21472/decreto-lei-n-9.613-de-20-de-agosto-de-1946>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

BRASIL. Decreto-lei de nº. 12.893, de 28 de fevereiro de 1918. Cria os Patronatos Agrícolas. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=12893&tipo_norma=DEC&data=19180228&link=s>. Acesso em 5 jan. 2012

BRASIL. Decreto-lei de nº. 72.434, de 9 de julho de 1973. Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72434-9-julho-1973-420902-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 de mar. 2012.

BRASIL. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em: 12 de mar. 2010.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Revogada pela Lei nº. 9.394, de 20.12.1996. Estabelece Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm346>. Acesso em: 1 de mar. 2011.

BRASIL. Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 5 out. 2011.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 23 jun. 2012.

BRASIL. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/index.php/financ-fundeb>>. Acesso em 23 maio 2012.

BRASIL. Lei nº. 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 13 nov. 2011

BRASIL. Lei nº. 12.061, de 27 de outubro de 2009, altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Projeto de Lei n.º 8.035, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. [Brasília, DF], 2010a.

_____. **Sinopse das ações do Ministério da Educação**. Brasília, DF, 2011.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate**. Brasília, DF, 2010b. Texto para discussão.

_____. Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo nacional dos cursos técnicos**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Institui a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO/2002. Portaria nº. 397/2002. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

CAMARGO NETO, Fernão Ponpeó de. **O trato às margens do pacto**. 2001. 279 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Economia da Unicamp, Campinas, SP, 2001.

CARAMELLA, Elaine. **História da arte: fundamentos semióticos: teoria e método em debate**. Bauru, SP: EDUSC, 1998. 218 p. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/30359491/Historia-da-Arte-Fundamentos-Semioticos>>. Acesso em: 9 out. 2011.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. A integração entre o ensino médio e o ensino técnico: desafios e possibilidades. **Tecnologia & Desenvolvimento Sustentável**, Natal, Ano 1, p. 93-108, mar. 2007.

CAVALCANTE, José Dantas. Diretrizes de funcionamento de uma escola agrotécnica federal. Brasília, DF: COAGRI, 1985.

CAVALHEIRO NETO, Afonso. **A escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do capital**. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, SP, 2006. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2006-Afonso_Cavalheiro_Neto.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2012.

CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos. **A formação da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos**. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da Anped, realizada em Caxambu, de 26 a 30/9/99. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2565--Int.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2011.

_____. A reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio integrado: tendências e riscos. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt09-2565--int.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2011.

CIAVATTA, Maria. Arquivos da memória, do trabalho e da educação e a formação integrada. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., Goiânia, 2006. A educação e seus sujeitos na história. **Anais...** Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2006. p. 27-37. Eixo temático 7.

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Org.). **O ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/>>. Acesso em: 6 nov. 2011.

_____; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, Fundação Oswaldo Cruz, 2005.

_____; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 27-42, jan./jun. 2011.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, abr. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2012.

COMPANHIA de Jesus. [200-] In: DICIONÁRIO de história. Disponível em: <<http://www.sohistoria.com.br/dicionario/#>>. Acesso em 23 mar. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Aplicação do Decreto nº. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Parecer CNE/CEB nº. 39, de 8 de dezembro 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2012.

_____. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº. 5.154/2004. Resolução nº. 1, de 3 de fevereiro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em 25 jul. 2012.

_____. Define diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Resolução nº. 2, de 30 de janeiro 2012a. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/1184>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

_____. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Resolução nº. 6, de 20 de setembro de 2012b. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_23783442_RESOLUCAO_N_6_DE_20_DE_SETEMBRO_DE_2012.aspx> Acesso em: 10 out. 2011.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível técnico. Parecer CNE/CEB nº. 16, de 5 outubro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em: 11 de jun. 2012.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Parecer CNE/CEB nº. 11, de 9 de maio de 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17576&Itemid=866>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB n 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Resolução nº. 4, de 6 de junho de 2012.

_____. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Resolução n.º 4, de 8 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_99.pdf>. Acesso em: 8 maio 2010.

CORRÊA, Anderson Romário Pereira. **O patronato de alegrete**: controle social e formação de mão-de-obra para os estancieiros. Estratégia e Análise, Viamão, 1 set. 2010. Disponível em: <<http://www.estrategiaeanalise.com.br/ler02.php?idsecao=7efa0c2ef238a48d45709e5c7dbcffb1&&idtitulo=72df4d94bd7a8e44998f9353e25bf545>> . Acesso em: 10 fev. 2012.

CUNHA, Cláudia. Censo escolar 2012 vai traçar perfil da educação em todo o estado: financiamento e repasse de recursos estão entre a coleta de informações. **Jornal do Dia**,

Sergipe, 2012. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/22762/censo-escolar-2012-vai-tracar-perfil-da-educacao-em-todo-o-estado/>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005a.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005b.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : MEC. Coordenadoria de Comunicação Social ; UNESCO, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Os desafios da universalização da educação básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância, Salto para o Futuro, 2011. (Boletim n.16).

DRUCK, Graça. Flexibilização e precarização: formas contemporâneas de dominação do trabalho. **Caderno CRH**, Salvador, n. 37, p. 11-22, jul./dez. 2002.

_____. Globalização, reestruturação produtiva e movimento sindical. **Caderno CRH**, Salvador, n. 24/25, p. 21-40, jan./dez. 1996.

ESLABÃO, Leomar da Costa. **A construção de um currículo por competências: o caso do Curso Técnico em Sistemas de Telecomunicações do CEFET-RS**. 2006. 226 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, RS, 2006.

FEITOSA, André Elias Fidelis. As mudanças estruturais do capitalismo rural e suas implicações na formação de técnicos em agropecuária: a extinção da COAGRI/MEC.

Trabalho Necessário, Niterói, RJ, v. 5, n. 5, 2007. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN05%20FEITOSA,%20A.E.F..pdf>>. Acesso em 27 fev. 2012.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Brasil nos condena. **A Notícia**, Joinville, SC, 3 jun. 2001. Disponível em: <<http://www1.an.com.br/2001/jun/03/1ger.htm>>. Acesso em: 8 dez. 2010. Entrevista concedida a Marlise Groth.

_____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/editora/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=611&sid=48>>. Acesso em: 17 out. 2012.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300023&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 out. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e *práxis* e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, supl., p. 67-82, set. 2009a.

_____. Trabalho. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009b. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/>>. Acesso em: 6 nov. 2011.

_____; CIAVATTA, Maria Aparecida (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Dicionário histórico-biográfico das ciências da saúde do Brasil: 1832-1930**. [Rio de Janeiro, 20--]. Disponível em: <<http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/P/pdf/escagba.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios**. 2009. 147f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GÓES, Camila; VIEIRA, Débora; COURA, Helena. **Políticas públicas para a educação profissional: uma análise inicial da sua trajetória histórica**. Texto produzido como trabalho final da disciplina Educação e Sociedade *Práxis* pedagógica, 2011, para o Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. (Perspectivas do Homem: série filosofia; v. 48)

GRITTI, Silvana Maria. Educação profissional rural: formação técnica. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 33, n. 1, p. 127-140, jan./abril. 2008. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/view/23/35>>. Acesso em: 31 jan. 2012.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

IBGE. **Censo agropecuário 2006**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/default.shtm>>. Acesso em: 29 set. 2012.

INEP. **Censo da educação básica 2011**. Brasília, DF, 2011. Edição preliminar. Disponível em: http://www.agendasocialeidades.com/wp-content/uploads/2012/01/apresentacao_censo_escolar_2011_sintese.pdf Acesso em: 14 dez. 2011.

_____. **Censo escolar da educação básica 2011: resumo técnico**. Brasília, DF, 2012. 40 p. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. [Salvador], 2009.

_____. **Projeto pedagógico do curso técnico em agropecuária integrado**. Catu, BA, 2005.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOLLER, Cláudio; SOBRAL, Francisco. **A construção da identidade nas escolas agrotécnicas federais: a trajetória da COAGRI ao CONEAF**. [s.l: s.n, 2010].

KLUGE, Luís Fernando. **Formação de profissionais para o mercado de trabalho: uma análise crítica da formação dos alunos do curso técnico em agropecuária do Colégio Agrícola de Camboriú**. 2008. 88 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006.

_____. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

_____. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?. **Trabalho Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 491-508, nov. 2007/fev.2008. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r183.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2012.

KÜLLER, José Antonio. Currículo integrado do ensino médio. In: REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Org.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. p. 171-188 Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001923/192356por.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. A universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011.

LODI, Lucia Helena. **Ensino médio e educação profissional**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância, Salto para o Futuro, 2006. (Boletim n. 7). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf. Acesso em: 13 jun. 2012.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2007.

_____. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Tradução de Wiliam Laços. Campinas, SP: Alínea 2008.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. (Docência em formação. Educação profissional)

MARON, Neura; GERMANO, Marcilei. Perspectivas e desafios para a formação profissional no atual contexto da educação e do mundo do trabalho no Brasil. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 19, n.2, p. 53-66, maio./ago. 2010.

MARQUES, Pedro Valetim; LOVE, H.G. Cooperativa-escola nas Escolas Técnicas Agrícolas. **Scientia Agrícola**, Piracicaba, São Paulo, v. 50, n. 3, p. 509-516, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-90161993000300028&script=sci_arttext>. Acesso em: 21 mar. 2012

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. L. 1, v. I

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. [1844]. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/cap01.htm>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **Estado e ensino agrícola no Brasil: da dimensão escolar ao extensionismo-assistencialismo: 1930-1950**. [Niterói, RJ: UFF, 2006].

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Unidade educativa de produção (UEP). In: DICIONÁRIO interativo da educação brasileira. São Paulo: Midiamix Agência Educa Brasil, 2002a. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=415>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

_____; _____. Universalização do ensino. In: DICIONÁRIO interativo da educação brasileira. São Paulo: Midiamix Agência Educa Brasil, 2002b. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=24>>. Acesso em: 15 maio 2012.

MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. Disponível em: <<http://www.giovannialves.org/capitulo1.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2010.

MINTO, Lalo Watanabe. Estado mínimo. In: UNIVERSIDADE DE CAMPINAS. **Glossário**. 200-. Site do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR)”. Disponível em:<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.htm#_ftn1>. Acesso em: 17 mar. 2012.

MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artemed, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo**. Brasília, DF, 2008. 48 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2012.

MOREIRA, Vilson Alves. Diagnóstico da educação agrícola numa perspectiva da agricultura familiar. **Cadernos Temáticos**, Brasília, DF, v. 1, p. 92-98, nov. 2004.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas e integração. **Holos**, Natal, RN, Ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007.

MOVIMENTO todos pela educação. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 14 set. 2012.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Educação e trabalho: o processo de formação na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão VI: depois do colégio agrícola**. 2009. Disponível em: <http://jorge-educahist.blogspot.com.br/2009/11/educacao-e-trabalho-o-processo-de_29.html>. Acesso em: 13 nov. 2012.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 30, p. 275-291, jun. 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17_30.pdf>. Acesso em 1 jun. 2012.

OLIVEIRA, Mauro Márcio. As circunstâncias da criação da extensão rural no Brasil. **Caderno de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v. 16, n. 2, p. 97-134, maio/ago. 1999.

OLIVEIRA, Ramon de. As novas singularidades do capitalismo e a possibilidade da escola unitária. In: REUNIÃO DA ANPED, 28, 2005, Caxambu, MG. **Anais...** 2005. <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt09.htm>>. Disponível em: 10 nov. 2010.

_____; GOMES, Alfredo M. A expansão do ensino médio: escola e democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 69-81, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. As políticas de financiamento da educação básica na última década: do Fundef ao Fundeb. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL, 5., 2009, Urbelândia-MG. O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. **Anais...** Disponível em: <<http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/historico.php>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar de. **A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in)tenções**. 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema3/TerxaTema3Artigo2.pdf>. Acesso em: 31 out. 2011.

PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO. **O papel social do trabalho**. Curso de iniciação partidária. Disponível em: <<http://www.pcb.org.br/portal/docs/papelsocial.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2010.

PAULINO, Ana Flávia Borges. A educação no estado militar (1964-1985). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia, MG. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: UFU, 2006. 1 CD-ROM. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/176AnaBorgesPaulino_e_WanderPWander.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2012.

PEIXOTO, Marcus. **Extensão rural no Brasil: uma abordagem histórica da legislação**. Textos para discussão. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/senado/conleg/textos_discussao/TD48-MarcusPeixoto.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2012.

PEREIRA, Isabel Brasil. Interdisciplinaridade. In: _____; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/>>. Acesso em: 6 nov. 2011

_____. In: _____; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/>>. Acesso em: 6 nov. 2011.

PIRES, Denise. Precarização do trabalho em saúde. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/>>. Acesso em: 6 nov. 2011.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 4, p. 5-27, jul. 1995. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>>. Acesso em: 5 mar. 2012.

RAMAL, Camila Timpani. O ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da educação rural. [2010?] Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/e2qdukOb.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional**. Natal: Secretaria de Educação do Estado Rio Grande do Norte, 2007.

_____. Concepções e princípios do ensino médio integrado. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Profissional. **Ensino médio integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional**. Brasília, DF: 2008. Mimeo.

_____. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 maio 2012.

_____. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr. 2010a.

RAMOS, Marise Nogueira. **O “novo ensino médio” à luz de antigos princípios:** trabalho, ciência e cultura. [2003]. Trabalho apresentado reunião anual da Anped realizada em Poços de Caldas, no período de 07 a 11/10/2003.

_____. Pedagogia das competências. PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/>>. Acesso em: 6 nov. 2011.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

_____. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil:** um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ : Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2010b.

REIS, Neila da Silva. Políticas educacionais do campo: percurso preliminar. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, SP, n. esp., p. 124-148, out. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/43e/art07_43e.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2012.

RODRIGUES, José. Educação politécnica. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

SACRAMENTO, Magnum Seixas. **Catu pós década de 1970:** uma análise do impacto da introdução da indústria do petróleo e gás. [2007]. Disponível em: <http://artigocientifico.tebas.kinghost.net/uploads/artc_1219258223_60.pdf> Acesso em: 12 ago. 2012.

SALGADO, Cristiane Batista. **Um estudo sobre os serviços de assistência técnica e extensão rural no assentamento rio das pedras, Uberlândia-MG**. 2006. Monografia (Graduação em Geografia) - Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. Disponível em: <http://www.geografiaememoria.ig.ufu.br/downloads/229_Cristiane_Batista_Salgado_2006.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2012.

SANCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. A

SANDER, Benno; PACHECO, Eliezer; FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino médio e educação profissional: a ruptura com o dualismo estrutural. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, jan./jun. 2011a. Entrevista.

_____; _____. A ruptura com o dualismo estrutural. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 11-24, jan./jun. 2011b. Entrevista.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Tradução de Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, Aline B. dos; BLENGINI, Ana Paula. **O trabalho educativo na educação básica: construindo uma nova hegemonia para além da lógica utilitarista.** 2008. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/alinebuyeanapaulablengini.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2011

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnicidade. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

_____. Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010a. (Coleção memória da educação).

_____. O nó do ensino de 2º grau. **Revista do 2º Grau**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 13-15, out. 1986.

_____. **Sobre a concepção de politecnicidade.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ/EPJSV, 1989.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

_____; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 15 n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2011.

SILVA, Adnilson José. Politecnicidade versus alienação: contribuições conceituais para o estudo sobre a ofensiva capitalista na educação. In: JORNADA NACIONAL DO HISTEDBR, 8., São Carlos, SP, 2008. **Anais...** São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2008.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). **Institutos federais, lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões.** Natal: IFRN, 2009.

SOBRAL, Francisco José M. Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, DF, v. 2, n. 2, p. 78-95, nov. 2009.

SOUSA, Justino. Omnilateralidade. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/>>. Acesso em: 6 nov. 2011.

SOUZA, Paulo Antônio Silveira de. **O papel do complexo educacional: escola agrotécnica Federal de Rio do Sul no desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí-SC: a experiência da agricultura ecológica.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade Regional de Blumenau, SC.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. [Homepage]. Disponível em: <<http://www.sei.ba.gov.br>>. Acesso em: 23 set. 2012.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

TUMOLO, Paulo Sergio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 3 out. 2011.

VEIGA NETO, Alfredo. Tensões disciplinares e ensino médio. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, Belo Horizonte, 2010. **Anais...** Belo Horizonte: UFRGS, 2010.

VICENTE, Magda de Abreu. **O Patronato Agrícola Visconde da Graça em Pelotas/RS (1923-1934): gênese e práticas educativas**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, 2010.
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp142311.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

VIEIRA, Dourivan Elias. **O estágio supervisionado curricular na formação do técnico em agropecuária no IFPB-Sousa**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do João Pessoa, 2010.

XAVIER, Antonio Roberto. **Positivismo e marxismo: uma indicação de análise**. [2010]. Disponível em: <http://www.fvj.br/publicacoes/POSITIVISMO_E_MARXISMO.pdf>. Acesso em: 14 maio 2012.

ZANELLA, José Luiz. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2003.

ANEXOS

Anexo A – Atas de reuniões, de 2005

maifkaseconellu7
92

- Ata de Reunião Pedagógica com
membros da Comissão do Curso Integrado -

Às dezesseis horas do dia quinze de setembro de dois mil e cinco, em uma das salas de aula do pavilhão pedagógico, foi realizada uma reunião com membros da Comissão do Curso Integrado, da qual participaram: o professor Acimar Ribeiro de Freitas, professor Sebastião Edson Moura, professora Maria Cristina Ferreira Alfaya, professor Uvaldo Santos Brito, professora Maria do Perpétuo Socorro Ferreira Brito Rêgo, professor Ronaldo Santana Chaves, a psicóloga Edna de Santana Melo e Silva, professora Simone Maria Rocha Oliveira, professora Tania Miranda Nepomucena, o aluno Antônio Carlos Pereira dos Santos - representante do Grêmio e a professora Rosângela Maria de Fátima Melo - coordenadora do Curso Integrado.

nta da reunião: Apresentação da primeira eta-
 a dos trabalhos. Foi cinco mil, cento e cinquenta
 quatro - garante o curso integrado. Professor
 Inaldo Santana Chaves: "É preciso garantir
 se com este curso o aluno tenha acesso ao
 mercado de trabalho e à universidade". O alu-
 no sairá com a formação geral da área agro-
 pecuária e não de cada área, específica: Agra-
 cultura, Agroindústria e Zootecnia. O professor
 Inaldo disse que quando se procurava um
 profissional eclético o governo restringiu
 para o Técnico Agrícola com habilitação (em)
 específica (Agricultura, Agroindústria e Zootecnia)
 A professora Simone ressaltou que criou no
 programa "A Voz do Brasil" que no ano de
 seis mil e seis deverão ser disponibilizadas
 dez por cento das vagas para o PROEJA - Pro-
 grama de Educação de Jovens e Adultos e no
 ano de seis mil e sete, vinte por cento das vagas.
 Questionado a respeito, o aluno acha que no pró-
 ximo ano continuar com o Técnico Agrícola
 com habilitação em Agricultura, Agroindústria
 e Zootecnia e permanecer no erro. Simulação
 feita pela Comissão em relação a turmas e alu-
 nos para o próximo ano: quatro turmas de se-
 gundo ano, três turmas de terceiro ano, só o Téc-
 nico - três turmas com vinte e cinco alunos, Proe-
 ja - vinte e cinco alunos e curso de graduação -
 trinta e cinco alunos. Sugestão dos professores G-
 valdo e Maria Cristina - semestralizar o curso
 técnico, envolvendo um maior número de discipli-
 nas. Professora Tania - responsável pelo estágio: "Car-
 ga horária máxima diária seis horas de estágio."

M. A. F. Vasconcelos
93

mínima-cento e cinquenta horas de acordo com a lei. Hoje a nova realidade são dezentas e quarentas horas de estágio, que correspondem a quarenta dias úteis. O técnico (pós-médico) - um ano e meio - o aluno recebe tudo - as três habilitações, tomada mais havendo a constar, laus a presente ata, que se lida e aprovada será assinada por mim e por todos os presentes Paty, quinze de setembro de dois mil e cinco. Maria Aparecida Torricelli de Vasconcelos, Edna de Santana Melo e Silva,

- Ata de Reunião Pedagógica -

As quinze horas e quarenta e cinco minutos do dia vinte e dois de setembro de dois mil e cinco, na sala de Agricultura desta escola, houve uma reunião pedagógica, da qual participaram os professores Sebastião Edson Moura, Valéria de Lima Souza Lima - Coordenadora da Supervisora, ou seja, Coordenadora da Supervisão Pedagógica, Rosângela Moura de Sales Malta - Coordenadora Geral de Ensino, Maria do Perpétuo Socorro Ferreira Brito Régis, e o professor Osmaldo Santos Brito (Melo) (C)

professor Sebastião Edson deu início à reunião, falando sobre a simulação feita pela comissão sistema modular (atual): médio concorrente - três turmas de segunda série, duas turmas de terceira série e primeiro ano - quatro turmas. Próximo ano: Ensino Integrado - três turmas, Curso Técnico em Agropecuária (pós-médio-subsequente) - uma turma, Curso Técnico em Operações e Produção de Petróleo - uma turma, Graduação - uma turma e o PROEJA. O professor Sebastião Edson Moura mencionou a carga horária de cada professor individualmente, o que existe de sobra em cada uma. Neste instante a Coordenadora Rosângela fez uma explicação sobre a grade curricular do PROEJA que terá a duração de dois anos - mil, seiscentas e quarenta horas. Foi citada a Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês que não oferece física, química e biologia nos três anos, porém pensando no aluno dar prosseguimento nos estudos, nossa Escola agiu diferente. Curso Técnico em Agropecuária - quatro mil, seiscentas e quarenta horas em função do estágio - duzentas e quarenta horas. Primeiro ano - dezessete disciplinas, segunda série - dezesseis e terceira série - dezito disciplinas. Próxima reunião - vinte e nove de setembro - quinta-feira. É nada mais havendo a constar, lavro a presente ata, que se lida e aprovada será assinada por mim e por todas as pessoas presentes.

Catu, vinte e dois de setembro de dois mil e cinco. Maria Aparecida Farias de Vasconcelos,

ANEXO B – Resolução interna 007, de 7 de dezembro de 2005



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE CATU-BA
Rua Barão de Camaçari, 118
Tel. 71-641.1043 Fax. 71-641-1360 E-mail gabinete@eafcatu.gov.br

MINUTA DE RESOLUÇÃO Nº 007 DE 07 DE DEZEMBRO DE 2005

Dispõe sobre **Regulamentação de Atividades de Caráter Esporádico, para docentes sob o regime de dedicação exclusiva, Regimento Interno do Núcleo de Educação Ambiental da Escola Agrotécnica Federal de Catu-Bahia e Inclusão das propostas para modificações dos Cursos para o exercício de 2006.**

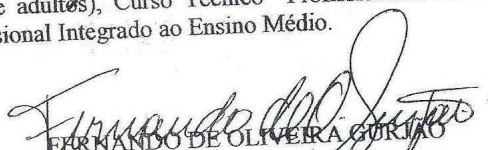
O Presidente do conselho Diretor desta Escola, no uso de suas atribuições e considerando a decisão tomada nesta data.

RESOLVE:

Aprovar Regulamento de Atividades de Caráter Esporádico, para docentes sob o regime de dedicação exclusiva.

Aprovar Regimento Interno do Núcleo de Educação Ambiental da Escola Agrotécnica Federal de Catu-Bahia.

Aprovar inclusão das propostas para modificações dos cursos para elaboração final dos Planos de Curso a serem oferecidos a partir do ano de 2006: PROEJA (Programa de Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e adultos), Curso Técnico Profissionalizante Subsequente e o Ensino Técnico Profissional Integrado ao Ensino Médio.


FERNANDO DE OLIVEIRA GÓES
Presidente do Conselho Diretor

ANEXO C - Quadro da Matriz Curricular

Base Nacional Comum

Formação Profissional

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE CATU					
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA					
TURNO: INTEGRAL		ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2006			
	DISCIPLINAS	1 ^a	2 ^a	3 ^a	Nº total h/aula
1	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	3	3	360
2	Artes	1	-	-	40
3	Educação Física	1	1	1	120
4	Língua Estrangeira Moderna – Inglês	1	1	1	120
5	Língua Estrangeira Moderna – Espanhol (optativa)	-	-	1	40
6	Matemática	3	3	3	360
7	Física	2	2	2	240
8	Química	2	2	2	240
9	Biologia	2	2	2	240
10	História	2	2	2	240
11	Geografia	2	2	2	240
12	Filosofia	-	2	-	80
13	Sociologia	-	2	-	80
14	Redação	1	1	2	160
Sub-total	Hora/aula	20	23	21	59
Sub-total	Carga horária	800	920	840	2560
13	Gestão do Agronegócio	-	-	2	80
14	Agroindústria (Vegetais/Carne/Leite)	3	3	3	360
15	Gestão Ambiental	-	2	-	80
16	Zootecnia I, II E III	3	3	3	360
17	Criações (Api/Pisci/Cun/Cotu/Estrutrio)	-	2	-	80
18	Agricultura I, II E III	3	3	3	360
19	Mecanização Agrícola	-	2	-	80
20	Planejamento E Projeto	-	-	2	80
21	Silvicultura	-	2	-	80
22	Irrigação e Drenagem	-	-	2	80
23	Desenho Técnico	1	-	-	40
24	Construções e Instalações Rurais	1	-	-	40
25	Cooperativismo	1	-	-	40
26	Segurança no trabalho	1	-	-	40
27	Jardinagem e Paisagismo	2	-	-	80
28	Informática Aplicada à Agropecuária	2	-	-	80
29	Georeferenciamento	-	-	2	80
Subtotal					2040
Total		1.480	1.600	1520	4600
Estágio Supervisionado		-	-	240	-
Total Disciplinas		17	17	17	
Total horas					4840

Fonte: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO (2005)

APÊNDICES

APÊNDICE A – Competências Profissionais Gerais do Técnico Agropecuária

Competências Profissionais Gerais do Técnico em Agropecuária	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as características econômicas, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares da área a serem implementadas; Planejar, organizar e monitorar: <ul style="list-style-type: none"> • a exploração e manejo do solo de acordo com suas características; • as alternativas de otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento das plantas e dos animais; • a propagação em cultivos abertos ou protegidos, em viveiros e em casas de vegetação; • a obtenção e o preparo da produção animal; o processo de aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria prima e dos produtos agroindustriais; • os programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos; • a produção de mudas (viveiros) e sementes. - Identificar os processos simbióticos, de absorção, de translocação e os efeitos alelopáticos entre solo e planta, planejando ações referentes aos tratamentos das culturas. - Selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de pragas, doenças e plantas daninhas, responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos agrotóxicos. - Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita. - Conceber e executar projetos paisagísticos, identificando estilos, modelos, elementos vegetais, materiais e acessórios a serem empregados. - Identificar famílias de organismos e microorganismos, diferenciando os benéficos ou maléficos. - Aplicar métodos e programas de reprodução animal e de melhoramento genético. - Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção animal e agroindustrial. - Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agropecuária - Identificar e aplicar técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos. - Projetar e aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimentos. - Elaborar relatórios e projetos topográficos e de impacto ambiental. - Elaborar laudos, perícias, pareceres, relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias.
---	---



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PESQUISA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Dados de identificação:

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Programa de Pós-Graduação em Educação

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação

Discente: Helena Luiza Oliveira Coura

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Regina Filgueiras Antoniazzi

Telefones para contato: (71)88080896 - (71)33711284

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos R.G. _____

O(A) Sr(a) _____ RG _____, foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **intitulada**: “A POSSÍVEL INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA BAIANO: ANÁLISE DO CURSO DE AGROPECUÁRIA”, que tem como **objetivos**: Analisar e discutir em que medida os princípios da integração curricular estão presentes no If Baiano, a partir do curso de Agropecuária integrado do *Campus* de Catu. A pesquisa terá término previsto para o Dezembro de 2012.

Suas respostas serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o(a) pesquisador(a) ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista.

Sr(a) não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada a sua participação. O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Trabalho e Educação.

Sr(a) receberá uma cópia deste termo em que consta o celular/e-mail do(a) pesquisador(a) responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Helena Luiza Oliveira Coura

Cel. 88080896

e-mail: helena.coura@ifbaiano.edu.br

Salvador, ____ de _____ de 2012

Eu, _____, RG: _____
_____ declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE
CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele
poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Sujeito da Pesquisa: _____

(assinatura)

Testemunha 1: _____

CPF: _____ RG _____

Testemunha 2: _____

CPF: _____ RG _____

APÊNDICE C
PESQUISA DE CAMPO - CURSO DE AGROPECUÁRIA INTEGRADO
IF - BAIANO - CAMPUS DE CATU
QUESTIONÁRIO - DOCENTES

Este questionário tem por objetivo conhecer os aspectos da integração, a partir da visão do docente, no âmbito do curso de Agropecuária integrado do *Campus* Catu. Não é necessária a sua identificação. A veracidade das respostas e a devolução deste questionário são necessárias e indispensáveis para esta pesquisa. Obrigada.

Data do preenchimento do questionário: ___/___/2012	Município:	Horário:
---	------------	----------

1. Sexo: 1.1. () masculino 1.2. () feminino
2. Idade: anos
3. Curso de formação: 3.1 () médio / técnico 3.2 () graduação
4. Nome do curso de formação:
5. Instituição na qual formou:
6. Ano de conclusão do Curso de formação:
7. Pós-Graduação: 7.1. () especialização 7.2. () mestrado 7.3. () doutorado 7.4. () pós-doutorado 7.5. () não possui
8. Caso possua Pós-Graduação, diga o(s) nome(s) do(s) curso(s) que fez:
9. Como ingressou no IF Baiano? 9.1. () contrato 9.2. () concurso 9.3. () outros
10. Tempo de serviço total no IF Baiano: 10.1. () Menos de 1 ano 10.2. () Entre 1 e 4 anos 10.3. () Entre 5 e 8 anos 10.4. () Entre 9 e 12 anos 10.5. () Entre 13 e 16 anos 10.6. () Entre 14 e 17 anos 10.7. () Entre 18 e 21 anos 10.8. () Entre 22 e 25 anos 10.9. () Mais de 25 anos
11. Exerce algum cargo ou função no IF Baiano? 11.1 sim () 11.2 não ()
12. Em caso positivo, indique qual o cargo ou função ocupada: _____
13. Você leciona: 13.1 () Componentes Disciplinares(s) da parte geral do currículo 13.2 () Componentes Disciplinares(s) da parte específica do currículo
14. Indique quais os componentes disciplinares(s) que ministra atualmente no <i>Campus</i> Catu:
15. Indique os componentes disciplinares(s) que ministra atualmente no curso de Agropecuária Integrado: _____ _____ _____
16. Indique o número de turmas que você assume atualmente no curso de Agropecuária Integrado:

16.1. <input type="checkbox"/> uma
16.2. <input type="checkbox"/> duas
16.3. <input type="checkbox"/> três
16.4. <input type="checkbox"/> quatro
16.5. <input type="checkbox"/> mais que quatro
17. Se você também leciona em outros cursos no IF Baiano/Catu, indique o(s) Curso(s) e o número de turmas que ministra aulas em cada curso:
18. Expresse a sua compreensão sobre a concepção de ensino integrado:
19. Você realiza planejamento compartilhado com professores de outros componentes disciplinares?
19.1. <input type="checkbox"/> sim
19.2. <input type="checkbox"/> não
20. Em caso positivo, do item 19, com que frequência:
20.1. <input type="checkbox"/> uma vez por ano
20.2. <input type="checkbox"/> duas vezes por ano
20.3. <input type="checkbox"/> três vezes por ano
20.4. <input type="checkbox"/> mais de três vezes por ano
21. Se você respondeu sim a questão 19, indique em que circunstâncias o planejamento é realizado?
21.1. <input type="checkbox"/> Jornada pedagógica
21.2. <input type="checkbox"/> Reuniões de área
21.3. <input type="checkbox"/> Eventos do IF Baiano. Especificar: _____
21.4. <input type="checkbox"/> Eventos externos. Especificar: _____
21.5. <input type="checkbox"/> Quando o conhecimento/conteúdo exige
21.6. <input type="checkbox"/> Outros. Especificar: _____
22. Ainda sobre a questão 19, indique com quais componentes disciplinares ocorre o planejamento compartilhado:
23. Ainda sobre a questão 19, Indique que tipo de atividade(s) você planeja com outros professores:
24. Você conhece o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Agropecuária Integrado?
24.1. <input type="checkbox"/> sim
24.2. <input type="checkbox"/> não. Por que? _____
24.3. <input type="checkbox"/> em parte
25. Em caso positivo, do item 24, você utiliza o projeto como instrumento de planejamento?
25.1. <input type="checkbox"/> sim
25.2. <input type="checkbox"/> não
25.3. <input type="checkbox"/> algumas vezes
25. Em caso positivo, do item 24, você considera que o PPC do curso de Agropecuária Integrado orienta o professor no sentido de materializar a integração do currículo?
25.1. <input type="checkbox"/> sim
25.2. <input type="checkbox"/> não
26. Você considera que os conteúdos das disciplinas do núcleo geral são importantes para a formação do técnico de nível médio?
26.1. <input type="checkbox"/> sim
26.2. <input type="checkbox"/> não
27. Justifique sua resposta:
28. Você vê a possibilidade de que os conteúdos dos componentes curriculares do núcleo geral possam ser abordados e discutidos nas aulas práticas dos componentes curriculares do núcleo específico?
28.1. <input type="checkbox"/> sim
28.2. <input type="checkbox"/> não
29. Justifique sua resposta:

<p>30. Você considera que, na(s) disciplina(s) que ministra, os conteúdos são contextualizados historicamente, isto é, são discutidos os aspectos sociais, econômicos e políticos?</p> <p>30.1. <input type="checkbox"/> sim</p> <p>30.2. <input type="checkbox"/> não</p>
<p>31. Nos conteúdos da(s) disciplina(s) que você ministra são discutidas questões relativas ao trabalho na sociedade contemporânea e questões relativas à inserção do trabalhador no mundo do trabalho?</p> <p>31.1. <input type="checkbox"/> sim</p> <p>31.2. <input type="checkbox"/> não</p>
<p>32. Se sua resposta foi positiva em relação ao item 31, indique algumas das questões abordadas:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>33. Existe alguma pesquisa institucional sobre a ocupação atual dos egressos do curso de Agropecuária e sobre potenciais contratantes desses egressos pelo setor agropecuário, na própria região?</p> <p>33.1. <input type="checkbox"/> sim 33.2 <input type="checkbox"/> não 33.3 <input type="checkbox"/> não tenho conhecimento</p>
<p>34. Você sabe quem contrata o egresso do curso Técnico em Agropecuária na região de Catu e municípios circunvizinhos?</p>
<p>35. Você já participou de algum evento (palestra, curso, seminário), que abordasse a temática da Integração?</p> <p>35.1. <input type="checkbox"/> sim. Promovido por: _____</p> <p>35.2. <input type="checkbox"/> não</p>
<p>36. Se sua resposta foi positiva em relação ao item 35, em que medida a discussão empreendida corroborou para sua atuação no Curso Integrado de Agropecuária?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>37. Se sua resposta foi positiva em relação ao item 35, indique algumas atividades que você passou a desenvolver em sala de aula após aquele evento:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>38. Caso você seja um professor de disciplinas que discutem a questão agrícola, você costuma tratar da Agroecologia em suas exposições? 38.1 <input type="checkbox"/> sim 38.2 <input type="checkbox"/> não 38.3 <input type="checkbox"/> sou de outra área</p>