



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SILVANA DE FÁTIMA DOS SANTOS

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO ENSINO TÉCNICO: expectativas e desafios
apresentados aos filhos de camponeses**

**PORTO VELHO - RO
2017**



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SILVANA DE FÁTIMA DOS SANTOS

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO ENSINO TÉCNICO: expectativas e desafios
apresentados aos filhos de camponeses**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondônia. Área de concentração Política e Gestão Educacional.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marilsa Miranda de Souza

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional

Porto Velho - RO
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

S237e Santos, Silvana de Fátima dos.

O ensino médio integrado ao ensino técnico: expectativas e desafios
apresentados aos filhos de camponeses / Silvana de Fátima dos Santos. --
Porto Velho, RO, 2017.

149 f. : il.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Marilsa Miranda de Souza

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação
Universidade Federal de Rondônia

1. Ensino médio. 2. Ensino técnico. 3. Educação. 4. Trabalho. I. Souza,
Marilsa Miranda de. II. Título.

CDU 373.5:6



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação



Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico

Aos vinte dias do mês de março do ano de 2017, às 8h no Campus José Ribeiro Filho, em Porto Velho Rondônia, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos professores **Dr.^a Marilsa Miranda de Souza** (Orientadora/Presidente), **Dr.^a Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas** (Membro Externo), **Dr. Clarides Henrich de Barba** (Membro Interno) e **Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França** (Membro Suplente) a fim de arguirm ao(a) mestrando(a) **SILVANA DE FÁTIMA DOS SANTOS**, com a dissertação intitulada **O ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO ENSINO TÉCNICO: EXPECTATIVAS E DESAFIOS APRESENTADOS AOS FILHOS DE CAMPONESES**. Aberta a sessão pela presidente da mesma, coube ao(a) candidata, na forma regimental, expor a sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionado(a) pelos membros da banca examinadora e, tendo dado as explicações necessárias, a candidata foi APROVADA fazendo jus ao título de **Mestre em Educação**.

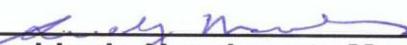
Recomendações da Banca:

Recomenda-se a publicação

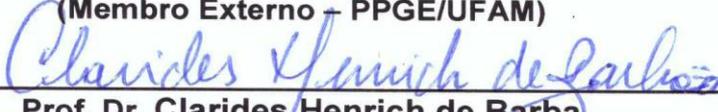
Porto Velho, 20 de março de 2017.



Profa. Dr.^a Marilsa Miranda de Souza
(Orientadora/Presidente - PPGE/UNIR)



Profa. Dr.^a Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas
(Membro Externo - PPGE/UFAM)



Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
(Membro Interno - PPGE/UNIR)



Profa. Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Suplente - PPGE/UNIR)

DEDICATÓRIA

Aos meus tesouros, João Pedro e José Eduardo:
vida e luta que interagem e se integram nessa
travessia. Amor eterno!

Aos meus amados pais e camponeses, Osmar e
Odete, pela vida, pela garra, pelo exemplo!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Osmar dos Santos e Odete de Gusmão dos Santos, por toda coragem em desbravar terras desconhecidas em busca de um pedaço de chão para dar vida à nossa família. Entre os seringais e o trabalho como boia-fria, a malária e a colheita, com muita luta e persistência no enfrentamento às adversidades para a permanência no campo. Essa luta não foi em vão! Obrigada por me ensinar a driblar os não que recebo nesta vida...

Ao meu tesouro, João Pedro Mohamed Said, por suportar a ausência da mamãe e por me acompanhar, desde cedo, na trajetória acadêmica e nas lutas diárias. Meu pequeno, grande guerreiro!

À professora orientadora, Dr.^a Marilsa Miranda de Souza, pela humanidade que perpassa a dureza da ciência e reflete na compreensão, no apoio, no carinho. Obrigada por ter me aceito enquanto orientanda nesta empreitada!

À minha professora da escola multisseriada, Luzanira Maria da Silva. Sou grata por instigar em mim a luta em busca do conhecimento! Nessa trajetória, aprendi, ainda, a suportar o sol escaldante, a chuva que refresca, a sacudir a poeira dos pés descalços, das roupas amassadas, da vida. Alonguei um pouco mais o percurso que iniciei na, hoje, desativada Escola Carlos Gomes!

Ao senhor Adélio Perioto (*in memoriam*). Sou eternamente grata à doação dos módulos que me possibilitaram cursar o supletivo de 5^a a 8^a série e as caronas que me deram condições de prosseguir nos estudos.

Aos professores do Mestrado Acadêmico em Educação: Professor Dr. Marco Antônio de Oliveira, Professora Dr.^a Marilsa Miranda de Souza, Professor Dr. Clarides Henrich de Barba, Professor Dr. Antônio Carlos Maciel, Professora Dr.^a Carmen Tereza Velanga, Professora Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França, pela contribuição nesta travessia.

Às tias, Neide dos Santos, Vera Lúcia Gusmão e Odélia Aparecida Gusmão, pela acolhida em tempos de estudos e de trabalho.

Aos colegas de trabalho no IFRO/campus Ariquemes, pela compreensão das minhas ausências e pelo apoio recebido.

Às minhas parceiras de estrada e de estudo, Elenice Cristina Feza e Eliane de Araújo Teixeira, pela companhia nos risos, por me ouvirem nas angústias, por me compreenderem. O trecho ficou bem mais curto e alegre com a presença de vocês!

A amiga, comadre, irmã Cristiane dos Santos Souza, pelo incentivo e acolhida do meu filho em minhas ausências para o estudo.

À Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia pelo financiamento parcial desta pesquisa.

Ao professor, Dr. Josemir Almeida Barros, pelas palavras de encorajamento diante a dureza da ciência.

Tudo se confunde, convulsiona, ou rompe, com o avanço do negócio, dinheiro, mercado, mercadoria, interesse, lucro, juro, contrato. As exigências da sociedade irrompem nas bordas ou no centro da comunidade. O avanço das relações mercantis revoluciona o trabalho, as formas de trabalho, a produção de valores de uso, as relações entre vizinhos, irmãos, pais e filhos. A terra muda de figura, lugar. A família, os parentes, os vizinhos, todos estranham-se (IANNI, 1986, p. 88).

RESUMO

Este trabalho trata das expectativas e os desafios apresentados aos jovens filhos de camponeses ingressos no Curso Técnico Integrado em Agropecuária no IFRO de Ariquemes. A pesquisa traz a discussão sobre trabalho, educação e as perspectivas de formação humana que têm sido moldadas, em cada período histórico, por políticas públicas educacionais formuladas em consonância com a necessidade do modo de produção vigente. Enfatiza-se as reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990 e as interferências do Banco Mundial na profissionalização no ensino médio. A questão norteadora da pesquisa tem como premissa investigar se as políticas de articulação entre ensino médio integrado e ensino técnico, da maneira como têm sido propostas e implementadas no IFRO, após a implementação do Decreto nº 5.154/2004, efetivam-se como condição para a formação integral dos jovens filhos de camponeses. O objetivo geral é compreender se as políticas públicas educacionais voltadas para o ensino médio integrado ao ensino técnico têm se efetivado como condição de formação integral dos jovens, filhos de camponeses, identificando os desafios por eles enfrentados para o ingresso e a permanência no curso. Para a consecução da investigação, utilizou-se o método do Materialismo Histórico-Dialético e suas categorias de análise: contradição, totalidade, imperialismo, trabalho e educação. Os dados foram coletados no período de dezembro de 2015 a dezembro de 2016, por meio de três instrumentos básicos: a análise documental, o questionário com questões abertas e fechadas que teve como sujeitos seis professores e dez alunos e a entrevista semiestruturada realizada com três alunos e um pedagogo. Na análise dos documentos orientadores do ensino médio integrado, buscou-se compreender as contradições evidenciadas entre as proposições e a realidade, assim como os sentidos atribuídos às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia e o conceito de integração que perpassa este nível de ensino. Em via da compreensão dos fatos em sua totalidade, são tratados os aspectos relacionados à colonização, à questão agrária no Estado de Rondônia e ao processo de implantação do IFRO, além dos conflitos gerados na luta pela terra. Nos dados coletados junto aos filhos de camponeses, evidencia-se o enfrentamento de diversos desafios em busca da consecução dos seus estudos. Dentre eles estão: a distância da família, a defasagem que trazem do ensino fundamental, a ampliação do tempo na escola que não lhes possibilitam contribuir financeiramente com o sustento da família, o distanciamento dos conhecimentos teóricos e os que já possuem sobre a prática, entre outros. A pesquisa permite concluir, dentro dos seus limites, que a política de formação técnica não oferece educação integral, mas apenas de tempo integral; tem como primazia a Teoria do Capital Humano; está articulada aos interesses da agricultura extensiva produzida pelo agronegócio e pouco contribui com o desenvolvimento da agricultura camponesa o que, consequentemente, contribui para que os filhos dos camponeses não permaneçam no campo e se distanciem da classe à qual pertencem.

Palavras-chave: Ensino médio. Ensino técnico. Educação. Trabalho.

ABSTRAC

This work deals with the expectation and the challenge presented to the young son of peasants entering the course of integrated technician in Agropecuaria in the IFRO of Ariquemes. The research brings the discussion about work, education and the perspectives of human formation that have been shaped, in each historical period, by public educational policies formulated in consonance with the necessity of the current mode of production. The guiding question of the research has as premise to investigate if the policies of articulation between high school integrated technical, high school in a way as it has been proposed and implemented in IFRO, after the implementation of the Decree nº 5.154/2004, Are made as a condition for the integral formation of the young children of peasants. The general objective is to understand if educational public policies aimed at secondary education integrated to technical education has made effective as condition of integral training of Young, children of peasants, identifying the challenges they face for joining and staying in the course. To achieve the research, was used the method of dialectical historical materialism and its categories of analysis: contradiction, totality, imperialism, work and education. The data were collected from December 2015 to December 2016, through through three basic analysis tolos: documentary analysis, the questionnaire with open and closed questions and the semi structured, Which had as subjects six teachers and ten students and the semi-structured interview conducted with three students and a pedagogue. Interview the research brings the discussion on work, education and the human training prospects that has been, shaped in each historical period, the public educational policy formulated in line with the need of the mode of production In force. Emphasizes educational reforms that have taken place since the 1990s and the interference of the World Bank in the professionalization of secondary education. In the analysis of the guiding document of integrated secondary education, has sought to understand the conditions evidenced between propositions and reality, as well as the senses Attributed the dimensions of the work, of Science of culture and technology and the concept of integration that permeates this level of education. Sends from the comprehension of the facts in their totality are dealt with aspects related to colonization and the agrarian question in the state of Rondônia and the process of implementation of the IFRO, besides the conflicts generated in the fight for land. In the data collected with the children of peasants, shows the confrontation of the diverse Challenge in pursuit of your studies. To them: the distance of the family from the lagging of the elementary school, the extensión of the time in the school that does not allow him to family or distancing of the theoretical know ledge and what already has on the practice among others. The research allows to conclude, within its limits, that the policy of Technical Education, does not offer integral education but the full time penalti; has as a priority the theory of human capital is articulated to the interest of extensive Agriculture produced by agribusiness and does little to contribute to the development of Agriculture Peasants, which consequently, helps the Peasants' children not to remain in the field and to distance themselves from the class a.

Keywords: High school. Technical education. Education. Job.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição de solos pobres na colonização de Rondônia.....	81
Figura 2: Mapa das regiões de conflitos agrários no estado de Rondônia.	82
Figura 3: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades.....	85
Figura 4: Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	85
Figura 5: Vista área do Campus Ariquemes.....	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Programas de Assistência Estudantil que atendem os alunos.	112
Gráfico 2: Localização da escola em que cursou o ensino fundamental.	113
Gráfico 3: Locomoção até a escola.....	114
Gráfico 4: Infraestrutura da escola em que cursou o Ensino Fundamental.	115
Gráfico 5: Organização da escola e o cumprimento da carga-horária.....	116
Gráfico 6: Relação trabalho e estudo.....	117
Gráfico 7: Situação da propriedade rural em que a família reside.	118
Gráfico 8: Pessoas da família que desenvolvem as atividades nessa propriedade rural.....	119
Gráfico 9: Principal atividade econômica desenvolvida na propriedade rural.....	120
Gráfico 10: Extensão da propriedade.	122
Gráfico 11: Motivo pelo qual optou pelo ensino médio integrado no IFRO.....	124
Gráfico 12: Fatores que contribuíram para a escolha do curso Técnico Integrado em Agropecuária.	125
Gráfico 13: Expectativas dos alunos em relação ao curso.....	127

LISTA DE QUADRO

Quadro 1: Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado em Agropecuária.....	101
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Taxa de atendimento de jovens de 15 a 17 anos – Brasil – 2004 – 2013 (Em%). ...	58
Tabela 2: Taxa de matrícula no Ensino Médio de jovens de 15 a 17 anos – Brasil – 2004-2013 (Em %).	59
Tabela 3: Taxa de matrícula no Ensino Médio Regular, Integrado à educação Profissional e Concomitante – 2014 (Em %).	60
Tabela 4: População urbana e rural do estado de Rondônia – 1950-2010.	79
Tabela 5: Projetos colonização dirigida em Rondônia – 1979.	81
Tabela 6: Ações Afirmativas 1.	90
Tabela 7: Ações Afirmativas 2.	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM Banco Mundial
CEFETs Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE Conselho Nacional de Educação
Ceplac Comissão Executiva de Planejamento da Lavoura Cacaueira
CONAb Companhia Nacional de Abastecimento
CRA Coordenação de Registros Acadêmicos
EMARC Escola Média Agropecuária da EMARC
ENEM Exame Nacional do Ensino Médio
FMI Fundo Monetário Internacional
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFETs Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRO Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
IFs Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
Inep Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB Lei de Diretrizes de Base da Educação Brasileira
MEC Ministério da Educação e Cultura
ONU Organização das Nações Unidas
PDE Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE Plano Nacional da Educação
PPC Projeto Pedagógico do Curso
PSU Processo Seletivo Unificado
ROA Regulamento da Organização Acadêmica
SENAC Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESI Serviço Social da Indústria
SETEC Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Usaid United States Agency for Development

UNESCO Organização da Educação, Ciência, Cultura e Tecnologia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 A problemática do ensino médio integrado e os objetivos da pesquisa	19
1.2 O método.....	20
1.3 Metodologia da coleta e de análise de dados	20
1.3.1 Pesquisa bibliográfica.....	21
<i>1.3.2 Análise documental</i>	<i>23</i>
<i>1.3.3 Pesquisa de campo</i>	<i>23</i>
1.4 As categorias de análise	25
1.5 As seções da pesquisa.....	26
2 A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO BRASIL.....	28
2.1 Fundamentos ontológicos do trabalho e da educação	28
2.2 A formação do trabalhador frente às demandas do mercado	34
2.3 Aspectos históricos e sociológicos da formação profissional e seus reflexos na educação brasileira	40
3 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO ARTICULADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INTENÇÕES E REALIDADE.....	55
3.1 O contexto do ensino médio contemporâneo	55
<i>3.1.1 A influência das políticas do Banco Mundial na profissionalização no ensino médio: decreto nº 2.208/97 e decreto nº 5.154/04</i>	<i>60</i>
3.2 As dimensões assumidas pelo trabalho, ciência, cultura e tecnologia nos documentos orientadores do ensino médio integrado	67
<i>3.2.1 O trabalho como princípio educativo e as contradições nos documentos orientadores do ensino médio integrado.....</i>	<i>73</i>
4 O ESTADO DE RONDÔNIA E A IMPLANTAÇÃO DO IFRO.....	77
4.1 Colonização e questão agrária no Estado de Rondônia e os primeiros projetos de assentamento	77
<i>4.1.1 Os primeiros projetos de assentamentos em Rondônia</i>	<i>80</i>
4.2 Contextualização histórica do município de Ariquemes	83
4.3 A expansão da Rede Federal de Educação Profissional.....	84
5 O CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA NO IFRO CAMPUS ARIQUEMES.....	89
5.1 Forma de ingresso aos Cursos Técnicos Integrados ao ensino médio no IFRO	89
5.2 Políticas de permanência do aluno	91

5.3 O Campus Ariquemes	93
5.4 O currículo integrado: pressupostos e percepções.....	94
5.5 Análise da organização curricular do Curso Técnico Integrado em Agropecuária	100
5.5.1 <i>Indicativos metodológicos na prática pedagógica à luz dos documentos institucionais</i>	<i>104</i>
5.5.2 <i>Em busca das evidências metodológicas a partir da visão dos professores.....</i>	<i>106</i>
5.6 Análise de dados da pesquisa de campo.....	110
5.6.1 <i>Educação e trabalho nas condições de produção acadêmica dos alunos investigados.....</i>	<i>111</i>
5.6.2 <i>Escolha do curso e motivação dos alunos</i>	<i>129</i>
CONCLUSÃO.....	136
REFERÊNCIAS	142

1 INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas, o ensino médio, etapa final da educação básica, foi ressignificado por políticas públicas educacionais que retomaram a possibilidade da integração entre este nível de ensino e a formação técnico-profissional, que foi consolidada pelo Decreto nº 5.154/04, seguida da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Como mecanismo importante nessa consecução da reestruturação do sistema nacional de educação profissional e tecnológica, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), por meio da Lei nº 11.892/08.

Contudo, a implantação do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) representa uma nova oportunidade de ensino para o Estado que ainda é carente de possibilidades educacionais, principalmente em relação ao ensino médio. Este nível de ensino não tem sido tratado como prioridade nas políticas públicas, embora relevante à luz das legislações vigentes, por abranger uma etapa da vida do aluno quando suas perspectivas vislumbram o ingresso ao mercado de trabalho.

Apesar de pouco tempo de implantação, percebe-se que esta instituição de ensino tem atraído muitos interesses. Entre eles, estão os filhos da classe trabalhadora que passaram a vislumbrar novas possibilidades de formação. Desta forma, muitos jovens dos municípios do que fazem parte do Vale do Jamari¹ e de outras regiões do Estados são instigados a pleitear uma vaga na instituição em busca não só da conclusão da educação básica, mas também de formação profissional.

No entanto, entre o percurso que se inicia com o processo seletivo ao término do curso, os ingressos esbarram em desafios que muitas vezes os distanciam da conclusão da educação básica e dos seus objetivos.

¹ A divisão do espaço geográfico brasileiro em territórios faz parte da política pública do governo, implantada na primeira década dos anos 2000, que tinha como finalidade definir conjuntos de municípios, unidos pelas mesmas características econômicas e ambientais, que apresentam identidade e coesão social, cultural e geográfica, o que facilita o planejamento de ações governamentais para o desenvolvimento dessas regiões. O Território Rural Vale do Jamari foi homologado em 2009, abrange uma área de 32.141,20 Km² e é composto por 9 municípios: Alto Paraíso, Ariquemes, Buritis, Cacaúlândia, Campo Novo de Rondônia, Cujubim, Machadinho D'Oeste, Monte Negro e Rio Crespo.

Diante das contradições evidenciadas no modo de produção capitalista, que refletem na relação trabalho e educação, surgem algumas indagações a respeito da política pública educacional que prevê a articulação entre a formação geral e formação profissional oferecida no curso Técnico Integrado Agropecuária no IFRO enquanto uma política pública educacional que é objeto desta pesquisa.

1.1 A problemática do ensino médio integrado e os objetivos da pesquisa

Contrapondo a realidade evidenciada, a presente pesquisa surge da indagação central que visa compreender se esta articulação entre ensino médio e ensino profissional, após o Decreto nº 5.154/04, da maneira como tem sido proposta e implementada, efetiva-se como condição para a formação integral dos jovens, filhos de camponeses²?

A partir desta questão norteadora, surgem outras questões secundárias que este trabalho propõe elucidar, tais como: quais os fundamentos ontológicos do trabalho e suas dimensões na sociedade contemporânea? Quais as intenções implícitas nessas políticas públicas? Quais aspectos histórico, econômico e social do Estado de Rondônia têm sido referência para a implantação dos cursos técnicos do IFRO? Quais são as expectativas e desafios destes jovens para ingresso e permanência no referido curso?

O objetivo geral do trabalho visa compreender se as políticas públicas educacionais voltadas para o ensino médio integrado ao ensino técnico têm se efetivado como condição de formação integral aos jovens filhos de camponeses. Os objetivos específicos elencados são: caracterizar os aspectos ontológicos do trabalho e do ensino técnico-profissional no Brasil; conhecer, por meio de estudo dos documentos orientadores, a política pública educacional que norteia a implementação do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico em Agropecuária; reconhecer o processo histórico, econômico e social de colonização e distribuição agrária do estado de Rondônia; identificar, juntos aos filhos de camponeses matriculados no Curso

² Ao optar-se pela utilização do termo camponês, compreende-se que este refere-se a uma “classe social em formação, na qual mesclam-se elementos sociais, econômicos, políticos e culturais diversos, heterogêneos, contraditórios. A própria diversidade da condição camponesa é essencial à compreensão da sua condição subalterna. São sitiantes, colono, parceiros, meeiros, arrendatários, moradores, agregados, posseiros, ou índios, mestiços, negros, mulatos, brancos, isto é, trabalhadores rurais que combinam condições sociais, econômicas, políticas e culturais prevaletentes a nível da sociedade nacional” (IANNI, 1986, p. 86).

Técnico em Agropecuária, as expectativas e os desafios apresentados e contextualizá-los com a realidade apresentada.

1.2 O método

Para auxiliar na compreensão e apreensão dos fenômenos vivenciados pelos jovens, filhos de camponeses matriculados no curso Técnico em Agropecuária no IFRO, compreendendo as expectativas e os desafios apresentados aos mesmos nesta travessia, os caminhos percorridos pela pesquisa tiveram como suporte o materialismo histórico-dialético.

O método, como instrumento no materialismo histórico-dialético, é assim ressaltado por Frigotto:

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de vida de mundo no seu conjunto [...]. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar, expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais [...]. Romper com o modo de pensar dominante é, pois, condição necessária para se instaurar um método dialético de investigação (FRIGOTTO, 1989, p. 75).

A realidade objetiva, da maneira em que se apresenta, é resultante de múltiplas determinações que não se apresenta ao sujeito em sua essência, pois “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde, pois a essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo parcial, ou sob certos ângulos e aspectos”, sendo assim, “a essência não se dá imediatamente, ela é mediata ao fenômeno e se manifesta em algo diferente daquilo que é” (KOSIK, 1976, p. 39).

Dessa forma, para o conhecimento da realidade concreta, faz-se necessário levar em consideração contexto político, econômico, cultural e social, sendo esta apenas um recorte das relações sociais que precisam ser desveladas e esmiuçadas para que possam ser compreendidas e transformadas.

1.3 Metodologia da coleta e de análise de dados

Para a consecução dos objetivos da pesquisa, o trabalho recorreu à pesquisa bibliográfica, à análise documental e à coleta de dados empíricos, uma vez que, para

apreensão de uma realidade singular (trabalho e educação para os jovens filhos de camponeses), faz-se necessário um olhar sobre o universal: política pública educacional, documentos orientadores, observação e levantamento de dados empíricos sobre essa realidade e embasamento científico sobre a temática abordada.

1.3.1 Pesquisa bibliográfica

O aprofundamento teórico da pesquisa é fundamentado em autores que escreveram sobre o tema estudado, pois, de acordo como Reis (2009, p. 25), na pesquisa bibliográfica, “vamos buscar, nos autores e obras selecionados, os dados para a produção do conhecimento pretendido”.

Para subsidiar essa etapa da pesquisa, recorreremos a autores que abordam o trabalho como condição indispensável para formação do sujeito e a constante luta de classes evidenciadas na sociedade capitalista. Temos como embasamento as obras de Karl Marx e Engels (1989), István Mészáros (2005) e Ricardo Antunes (2004; 2007). Dermeval Saviani (1994; 2003; 2005; 2006), José Luís Sanfelice (2005), Otaíza Romanelli (2013) e Maria Luisa Ribeiro (2010), ao abordarem a historiografia da educação brasileira. Quanto à relação entre a educação básica e a formação para o trabalho, recorreremos à Acácia Kuenzer (2005; 2007; 2008), Gaudêncio Frigotto (1989), Maria Ciavatta (2010) e Marise Ramos (2006; 2010; 2012). Moisey Pistrak (2003; 2013); Karel Kosik (1976), na compreensão da realidade pesquisada, entre outros autores.

Quando discorre sobre a dimensão que o trabalho assume na existência humana, Marx e Engels (1989, p. 13) afirmam que o homem começa a se “distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência”, sendo o trabalho apresentado como condição essência para o fazer-se homem.

Diante da perspectiva de formação para o trabalho, a integração do ensino médio ao ensino técnico, pelo que se pode constatar em seus documentos orientadores, propõe a formação omnilateral, que integre as dimensões fundamentais da vida à práxis social, contrapondo-se à escola dualista.

Portanto, diante desta integração proposta pelos documentos oficiais, Kuenzer alerta-nos que “não basta afirmar que a nova educação média deverá ser tecnológica e, portanto, organizada para promover o acesso articulado aos conhecimentos científicos, tecnológicos

e sócio-históricos” (KUENZER, 2007, p. 35). Por sua vez, Saviani (2012, p. 180), ao discorrer sobre uma proposta de formação para o trabalho na educação básica, complementa:

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de proporcionar aos alunos do domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas politécnicos.

Desse modo, parte-se do pressuposto que para se efetivar como emancipadora, a formação básica aliada à formação técnica proporcionada pelo IFRO não deve ter como eixo central o interesse hegemônico da classe dominante, pois ao direcionar essa formação técnica para atender os interesses capitalista, “a educação e o conhecimento são reduzidos a meros fatores de produção alheios às relações de poder como se educação estivesse a serviço do mercado, quando, na verdade, deveriam ser processos de emancipação humana” (FRIGOTTO, 2010, p. 66).

No que tange à formação técnico-profissional no ensino médio, diante do cenário econômico, social e educacional brasileiro, “o ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjuntural adversa, em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio” (RAMOS, 2010, p. 56), não sendo satisfeita essa necessidade no ensino superior, quando grande parte da população trabalhadora não atingirá o objetivo.

Ao refletir sobre o sentido histórico da educação aliada ao trabalho atualmente, é possível identificar que essa integração, na maioria das vezes, apresenta um desencontro entre seus propósitos e o fazer pedagógico que permeiam este processo.

Como pressuposto de “formação integral”, parte-se do princípio de que o ensino médio integrado deve propiciar uma formação geral, articulando ciência, cultura e tecnologia ao trabalho visto como princípio educativo e não como uma forma de atender a necessidade de formação de mão de obra para o mercado. Assim, essa integração exige não só políticas comprometidas com a mudança social e local, mas romper paradigmas enraizados culturalmente para que a educação de qualidade seja assim privilégio de todos.

1.3.2 Análise documental

Fez-se uma análise do embasamento dorsal que sustenta a política pública educacional para o ensino médio integrado ao ensino técnico no Brasil, considerando o estudo de uma realidade apresentada e o aprofundamento teórico. Para isso, parte-se do pressuposto de que a formação para o trabalho não pode ser distanciada da práxis e que essa articulação é elemento que conduz a ação humana, representada por meio da realidade.

Em relação à importância da pesquisa documental, esta tem como principal característica “a busca dos dados em documentos (histórico, institucionais, associativo, oficiais, etc.)” (TOZONI-REIS, 2009, p. 30), que após análise contribuíram para a compreensão do fenômeno estudado.

Busca-se compreender as políticas públicas de implantação e operacionalização do ensino médio integrado ao ensino técnico ofertado pelo IFRO, relacionando a intencionalidade e a materialização das políticas educacionais voltadas para este nível de ensino. Esta pesquisa abarcou o levantamento de dados junto aos documentos disseminados pelo MEC/SETEC (Ministério da Educação e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), que normatizam e norteiam a implantação e operacionalização do ensino médio integrado ao ensino técnico. Já os documentos institucionais analisados são: Processo de implantação e autorização do IFRO e do Campus Ariquemes; Regimento Interno do Campus Ariquemes; Regulamento da Organização Acadêmica – ROA; Projeto Pedagógico do Curso – PPC; planos de curso; Edital do Processo Seletivo Único – PSU, entre outros considerados pertinentes.

1.3.3 Pesquisa de campo

A pesquisa de campo tem como “fonte de dados o próprio campo em que ocorrem os fenômenos” (TOZONI-REIS, 2009, p. 28). Para atender os objetivos propostos, o trabalho de campo tem como sujeitos os jovens filhos de camponeses matriculados no Curso Técnico Integrado em Agropecuária no IFRO/ Campus Ariquemes, professores do núcleo comum, diversificado e formativo do Curso Técnico Integrado em Agropecuária e o pedagogo que dá suporte ao curso.

Como instrumentos, foram utilizados o questionário contendo questões abertas e

fechadas e a entrevista semiestruturada, além da observação da realidade.

A escolha para a realização da pesquisa com os alunos ingressos no curso Técnico Integrado em Agropecuária se deve ao fato deste contemplar o maior número de alunos oriundos do campo, dentre os cursos oferecidos pela instituição. Além de ser uma formação voltada para a atuação no campo, que seria o almejado, inicialmente, por estes jovens, o estudo possibilita a compreensão das contradições entre a política pública e a realidade, que com o alastramento do agronegócio no Estado, tem imposto outras necessidades.

A aplicação do instrumental foi por amostragem. Anterior à aplicação do instrumental, foi realizada uma conversa informal com as turmas sobre a abordagem da pesquisa, onde ficou claro que a participação era voluntária e que a pesquisadora não apontaria o sujeito para a coleta de dados, mas que gostaria que o assunto fosse discutido entre eles e que no mínimo um aluno de cada turma participasse. Logo, os voluntários se apresentaram. No entanto, a pesquisadora teve dificuldades no que se refere à documentação de livre consentimento, pois nem todos os alunos menores de idade apresentaram o documento assinado pelos pais ou responsáveis, totalizando no momento para a aplicação do questionário 10 (dez) alunos que apresentaram o documento e/ou eram maiores de idade e puderam assinar. O questionário aplicado aos alunos contava com perguntas alternadas entre abertas e fechadas. Direcionado aos alunos, o instrumental contava com 24 (vinte e quatro) questões. Caso parecido ocorreu com a entrevista. Neste momento da pesquisa, houve algumas dificuldades em encontrar alunos que estivessem dispostos a conceder as informações, na maioria dos casos por timidez ao falar. Outros que mesmo interessados, por serem menores, tiveram dificuldades em dar devolutiva no termo de ciência e de livre consentimento assinado pelos responsáveis, pois muitos estudantes residem distante de seus familiares e passam até dois meses sem ir para casa.

O instrumental questionário também foi utilizado para coleta de dados junto aos professores, com 6 (seis) questões. O mesmo foi respondido por 6 (seis) professores, sendo que destes, 2 (dois) professores lecionam componentes curriculares do núcleo comum, 2 (dois) professores atuam no núcleo diversificado e 2 (dois) professores lecionam no núcleo formativo.

Outro recurso foi a entrevista semiestruturada que teve como participantes 3 (três) alunos e 1 (um) pedagogo.

Caso parecido com a participação no questionário ocorreu com a proposta de entrevista. Neste momento da pesquisa, houve algumas dificuldades em encontrar alunos

que estivessem dispostos a conceder as informações, na maioria dos casos por timidez ao falar. Outros que mesmo interessados, por serem menores, tiveram dificuldades em dar devolutiva no termo de ciência e de livre consentimento assinado pelos responsáveis, pois muitos estudantes residem distante de seus familiares e passam até dois meses sem ir para casa.

Em ambos instrumentais os participantes alunos pertenciam ao 1º, 2º ou 3º ano do curso Técnico Integrado em Agropecuária. Antes da escolha dos participantes, a pesquisadora fez um levantamento dos alunos oriundos da área rural, por meio dos endereços fornecidos no ato da matrícula. Foram constatados que dos 230 (duzentos e trinta) alunos matriculados em 6 (seis) turmas do curso no primeiro semestre do ano letivo de 2016, 106 (cento e seis) são oriundos do campo.

Outra observação feita, no decorrer deste levantamento, é que maior parte dos alunos se encontram em defasagem em relação à idade/série. Em conversa informal com pais, alunos e até mesmo na oportunidade que a pesquisadora teve de participar da matrícula inicial de alguns deles, percebe-se que esta situação está relacionada a fatos, tais como: os mesmos representarem uma força para o trabalho e a subsistência da família, o que os distanciam dos estudos; ou em decorrência das condições materiais de acesso ao conhecimento oferecido pelas escolas do campo; ou pelo índice de reprovação que, neste caso, é o menos frequente.

Dos alunos oriundos do campo, nota-se que há uma predominância do gênero masculino, que representa 78% dos matriculados. Desses, aproximadamente 50% são assistidos pela residência estudantil³.

1.4 As categorias de análise

Em busca da compreensão da realidade investigada, Kosik (1976, p. 16) afirma que “captar o fenômeno de uma determinada coisa significa indagar como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno e como ao mesmo tempo ela se esconde. Para isso, compreende-se que essa realidade depende de uma conjuntura de fatores e para a interpretação e relação

³ A residência estudantil é localizada no campus, próximo ao prédio onde são localizadas as salas de aula e laboratórios. Atualmente atende aproximadamente 100 alunos do sexo masculino. Seu objetivo é ampliar as condições de acesso, permanência e êxito no processo educativo do estudante socioeconomicamente vulnerável e cuja família resida em localidade diferente de onde está situado o campus do IFRO. Dentre os critérios de seleção, tem prioridade os jovens filhos de camponeses.

dos dados levantados são utilizadas as categorias de análise do método dialético: contradição e totalidade e as categorias históricas e política: imperialismo, trabalho e educação.

Conforme expõe Cury, (1995, p. 26), “as categorias são conceitos básicos que refletem aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações”. Essas categorias subsidiarão a análise da multiplicidade dos fenômenos que interferem na realidade auxiliando na interpretação desta realidade.

Dentre as categorias, a contradição apresenta-se, de acordo com Cury, como a base da metodologia dialética, revelando a tensão entre o que é e o que ainda não é. Já a categoria totalidade não significa todos os fatos. “Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer [...] pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 44).

Utilizou-se as categorias contradição e totalidade para analisar o contexto econômico, histórico e político em que os fenômenos ocorrem, fazendo uma conexão entre os múltiplos fatores se relacionam, que se contradizem, que interferem e determinam esta realidade, na perspectiva de compreendê-la.

A categoria imperialismo contribui para a compreensão que o Brasil, como outros países dependentes, tem sofrido interferências de agências multilaterais de desenvolvimento, cuja dominação contemporânea não tem sido representada apenas pela dominação agrária e econômica, mas pela subordinação do saber, da ciência e da tecnologia, manifestada na interferência presente nos mecanismos políticos e ideológicos que influenciam desde o processo de elaboração até as estratégias de controle das mesmas.

Ao utilizar as categorias trabalho e educação, de acordo com as análises requeridas e no contexto da pesquisa, são consideradas apropriadas (para a compreensão das contradições presentes entre as exigências de uma sociedade capitalista) as condições propostas para formação humana e as expectativas dos filhos da classe trabalhadora inseridos neste processo de formação do ensino técnico-profissional.

1.5 As seções da pesquisa

Da organização do texto da pesquisa o mesmo foi dividido em cinco seções.

A seção 1 apresenta o percurso da pesquisa com a delimitação, a especificação dos procedimentos adotados, o tipo de pesquisa, a metodologia e os instrumentais utilizados, as categorias de análise, além da abordagem de cada seção posterior.

Na seção 2, com o intuito caracterizar os aspectos ontológicos do trabalho e do ensino profissional no Brasil, aborda-se a perspectiva de formação para o trabalho no país, percorrendo a história da educação profissional e da educação, assim como seus marcos legais. Discute-se a respeito dos fundamentos ontológicos do trabalho e da educação, retratando o papel do ensino formal diante da formação humana. Enfatiza-se a função da escola estatal, que, ao longo de história da educação, tem como primazia o atendimento às demandas impostas pelo capital, uma vez que esta é pensada e mantida pelo Estado.

Na seção 3, ao realizar o estudo dos documentos orientadores, destacam-se as contradições evidenciadas nos mesmos que servem como balizadores do ensino médio integrado. Esses documentos também são utilizados como pano de fundo para a discussão sobre a submissão das políticas públicas educacionais aos organismos internacionais, que prescrevem o norteamento e o tratamento pedagógico atribuído à educação ofertada, por meio do planejamento, do estabelecimento de ações, bem como a responsabilização individual e controle dessas ações. Buscou-se, também, compreender o sentido atribuído ao termo integral e às dimensões assumidas pelo trabalho, ciência, cultura e tecnologia nos documentos orientadores do ensino médio integrado.

Na seção 4, visando a compreensão dos fatos em sua totalidade, são abordados aspectos relacionados à colonização e à questão agrária no Estado de Rondônia, que atualmente refletem no campesinato; os projetos de assentamento e colonização do Estado; a abordagem da história do município de Ariquemes e da implantação do IFRO no Estado.

A seção 5, apresenta os dados de campo. Ao tratar do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, destaca-se a forma de ingresso no curso e as políticas voltadas para a permanência dos alunos. Faz uma abordagem situacional sobre o campus Ariquemes; apresenta o conceito de integração e faz uma análise da organização curricular do Curso Técnico Integrado em Agropecuária; apresenta dados sobre as evidências metodológicas a partir da visão dos professores; aborda o trabalho como princípio educativo e faz apontamentos sobre a pedagogia das competências; retrata os desafios e as expectativas dos jovens de acordo com a análise dos dados coletados por meio dos instrumentais questionários e entrevistas.

2 A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO BRASIL

Ao abordar a categoria trabalho e educação enquanto condições inerentes à formação humana, busca-se neste trabalho fazer um apontamento ontológico e histórico dessas dimensões à luz das mudanças ocorridas e refletidas na realidade educacional brasileira. Para isso, considera-se que a realidade objetiva sofre a influência de múltiplas determinações e que esta não pode ser interpretada e compreendida sem levar em consideração os fatores econômicos, sociais, culturais e políticos que consubstanciam estes fenômenos.

Diante da perspectiva do trabalho e da educação, não se pode ignorar que o sistema capitalista vivencia crises cíclicas. Dentre as medidas propostas para a superação dessas crises, são viabilizados certos ajustes que têm como proposição, em sua maioria, a interferência mínima do Estado na garantia dos direitos individuais e sociais, eximindo este dos compromissos com a sociedade e transferindo a responsabilidade e a culpa pelos sucessos e fracassos ao indivíduo ou a grupos focalizados como mecanismos recorrentes.

De acordo com Frigotto (2014, pp. 36-37), “[...]em nome da diversidade, diferença e alteridade, reforçam, na maioria das vezes, o individualismo, o particularismo, a fragmentação, a descontinuidade e o evento, negando as dimensões estruturais e a continuidade da história”.

O ideário que tem sido firmado em todos os aspectos, principalmente diante da crise estrutural do capital, tem desvelado, no cenário político e econômico mundial e mormente no Brasil, a naturalização das disparidades causadas pelas relações capitalistas.

Tendo este trabalho o enfoque de discutir a formação integrada proporcionada aos filhos de camponeses ingressos no curso Técnico Integrado em Agropecuária, que é reflexo de uma determinada realidade, busca-se nessa seção a análise dos aspectos ontológicos do trabalho; o trabalho e a formação humana mediante as exigências do mercado e os aspectos históricos e sociológicos da formação profissional no Brasil.

2.1 Fundamentos ontológicos do trabalho e da educação

Inserido numa sociedade capitalista, desde muito cedo, o sujeito é forçado a preocupar-se com os mecanismos que lhe são dispostos para a aquisição dos aparatos do

trabalho e as condições que o levam a lutar pela própria existência. Para isso, é obrigado a desenvolver uma determinada atividade produtiva, a escolher uma profissão, a fazer economias para o futuro, a buscar atender suas necessidades pessoais tendo como premissa o atendimento às necessidades do mercado. E essa preocupação permeia toda a vida humana. Para a consecução da própria existência, dois mecanismos básicos são inerentes ao sujeito: o trabalho e a educação.

Ao tratar o trabalho e a educação como condições para a existência individual e social do sujeito, faz-se aqui uma breve explanação sobre essas categorias ao longo das sociedades. Para isso, parte-se de indagações básicas, tais como: o que é o trabalho? Que dimensão este assume no decorrer do tempo e no contexto atual? Como a educação tem sido aliada ao trabalho no provir da história? O que é formar para o trabalho?

Para Albornoz (p. 11, 2012), a palavra trabalho tem sido atribuída a diferentes acepções. No entanto, ao se referir à ação intencional do homem, seu significado é alterado de acordo com o valor e a prática a este atribuídos. A autora afirma que “todo trabalho supõe tendência para um fim e esforço”. Assim, o trabalho alia uma finalidade específica necessitando de uma ação humana intencional para satisfazê-la.

Na sociedade capitalista, a dimensão que o trabalho assume tem sido associada, frequentemente, ao desempenho de atividades de cunho mercadológico no universo da produção, reduzindo-se ao conceito de empregabilidade (a árdua e constante luta pela sobrevivência humana), destituindo-se, assim, o caráter formativo que este deveria representar ao sujeito. Essa referência ao trabalho naturaliza de certa forma a ideia de que o trabalhador, com a consciência obscura doutrinada pelo esforço, não consegue vislumbrar essa categoria além do emaranhado alienante e contraditório – que é a maneira como tem sido apresentado. Para Marx e Engels (1989, 13), a categoria trabalho representa além de uma relação econômica. Representa a ação pela qual se dá o próprio processo de humanização, uma vez que o homem, enquanto sujeito social, distingue-se dos outros animais “pela consciência, pela religião e por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência”

Ao discorrer sobre o trabalho em Marx, na introdução da obra *Formação Econômica Pré-Capitalista*, Hobsbawam (1991, p. 16) aponta que:

A base objetiva do humanismo de Marx e, simultaneamente, de sua teoria da evolução social e econômica é a análise do homem como um animal social. O homem – ou melhor, os homens – realizam trabalho, isto é, criam e reproduzem sua existência na prática diária, ao respirar, ao buscar alimento,

abrigo, amor, etc. Fazem isto atuando na natureza, tirando da natureza (e, às vezes, transformando-a conscientemente) com este propósito. Esta interação entre o homem e a natureza é – e ao mesmo tempo produz – a evolução social (HOBSBAWAM, 1991, p. 16)

Dessa maneira, para a concepção marxista, o trabalho é práxis, é ação transformadora, é atividade vital. O trabalho representa o centro de toda ação humana, por meio do qual o homem produz a si e transforma a natureza, adequando-a as suas necessidades, produzindo seus meios de vida e atribuindo a esta materialidade.

No entanto, mediante as mudanças ao longo da história social, o trabalho não representa apenas uma relação natural entre homem e natureza, pois: “[...]por meio do trabalho, o ser humano incorpora [...] a natureza ao campo dos fenômenos sociais. [...] as necessidades humanas se ampliam, ultrapassando os fenômenos das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais” (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 21). Dentre essas necessidades sociais, pode-se mencionar a educação sistemática que, a partir do modo como tem se organizado, muito influencia na formação humana e para o trabalho.

Ao aferir a relação entre a educação sistemática organizada e oferecida pela instituição escolar e o trabalho, recorre-se a Pistrak (2000, p. 50), já que este aponta que: “o trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há uma fusão completa entre ensino e educação”. Dessa maneira, na educação vislumbrada pelo socialismo, o trabalho e a educação são elementos constituintes e constituído pelo homem. O trabalho deve ser um elo de ligação entre realidade, mediado pelo ensino escolar.

Fazendo um breve recorte histórico sobre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e a relação deste com a educação, constata-se que, num primeiro momento da história da humanidade, nas sociedades primitivas, a ação do homem sobre a natureza consistia em retirar desta os alimentos necessários para a sua subsistência, de forma extrativista, além de preocupar-se como se defender de animais ferozes e outros contratemplos naturais. Nessa relação com a natureza, “os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando” (SAVIANI, 2005, p. 94).

O homem livre tinha a terra como propriedade coletiva. Como não sentiam a necessidade de acumular, logo o que produziam era para o consumo imediato. O conhecimento, as técnicas eram adquiridas através da observação e/ou compartilhados entre todos do grupo, não existindo a transmissão do saber sistematizado, pois “a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154) em que “[...] o ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar” (SAVIANI, 2005, p. 94).

Não existia nenhuma forma de dominação e as únicas leis que seguiam eram as da própria natureza.

Em um segundo momento, com o advento da propriedade privada e a formação das famílias, a permanência do homem por maior período em um determinado local possibilitou melhores condições de consumo, o aperfeiçoamento das técnicas de cuidados com os animais, o desenvolvimento da produção agrícola entre outros fatores que contribuíram para a produção de excedentes. Esse acúmulo cooperou para que se ampliassem as relações entre tribos, cidades e continentes, induzindo ao comércio, por meio de trocas daquilo que era produzido em excesso:

[...] o homem desenvolve tanto a cooperação como uma *divisão social do trabalho* (isto é, especialização de funções) que não só é possibilitada pela produção de um *excedente* acima do que é necessário para manter o indivíduo e a comunidade da qual participa, mas também amplia as possibilidades adicionais de geração desse excedente. A existência deste excedente e da divisão social do trabalho tornam possível a *troca*. Mas, inicialmente, tanto a produção como a troca têm, como finalidade, apenas, o *uso* – isto é, a manutenção do produtor e de sua comunidade. Estes são os elementos analíticos principais em que a teoria se baseia e constituem, na realidade, extensões ou corolários do conceito original do homem como um animal social de tipo especial (HOBSBAWM,1991, pp. 16-17, grifo do autor).

Com a divisão do trabalho, os camponeses foram expropriados de suas terras, surgindo assim uma divisão entre campo e cidade. Nesse período, denominado de escravidão, os meios de produção passam a se concentrar nas mãos dos proprietários, sendo os não proprietários seus subordinados. Origina-se, assim, a divisão social de classes e, com ela, a supremacia exercida por uma classe social sobre a outra. Desde então, a força do trabalho, que era um mecanismo para a produção da própria existência, transforma-se em mercadoria na servidão, sendo o próprio ser humano comercializado, tornando-se propriedade privada de seus senhores ou propriedade do Estado.

Já o terceiro momento vivenciado pelo modo de produção, denominado feudalismo, a terra pertencia em parte a propriedade privada e outra parte era propriedade do Estado, de associações como a igreja ou as ordens religiosas. Nesse modo de produção, os sujeitos ficavam dependentes à terra do proprietário, não podendo abandoná-la por sua vontade própria.

Com o passar dos anos, como recompensa, passam a ser proprietários de uma certa quantidade de terra que lhes é conferida pelos proprietários para que pudessem trabalhar e produzir para uso próprio, pagando uma parte do produto da terra por eles trabalhada.

Nesse momento, de acordo com Saviani (2007), ao se referir sobre a história das sociedades, clarifica-se que ocorre a separação entre trabalho e educação.

O desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isto só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção, portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a se manifestar sob a forma da separação entre escola e produção (SAVIANI, 2007, p. 9).

Assim, a partir sociedades escravistas ou feudal, com a propriedade privada, há uma cisão entre a educação e processos de trabalho antes vivenciados pelo sujeito, pois não se tem mais em um mesmo espaço a transmissão dos conhecimentos compartilhados de forma coletiva, a troca de experiência, o fazer a educação pelo trabalho. A divisão da sociedade em classes⁴ representa também a divisão da formação do homem.

Diante da necessidade da transmissão do conhecimento, aos que tinham acesso ao saber sistemático, este era direcionado de acordo com a sua atuação na sociedade, sendo apresentada, a grosso modo, duas modalidades de educação: uma voltada para a classe dirigente/proprietária, com os estímulos das atividades intelectuais e a outra destinada à classe que executava o serviço na produção, os escravos e serviçais.

De base essencialmente agrária, na Idade Média, o trabalho é desenvolvido segundo técnicas simples para o qual “as destrezas e os conhecimentos necessários para seu trabalho podiam ser adquiridos no próprio local de trabalho; e, de qualquer forma, a escola não os oferecia” (ENGUITA, 1989, p. 105), o que não exigia maiores habilidades dos que realizavam os serviços, além da força e da aquisição de boas maneiras.

De acordo com Enguita (1989), na educação medieval, poderia ser dada por meio de um intercâmbio familiar a partir dos sete anos. Nesse período, a educação recebida tinha como intuito a assimilação de boas maneiras e do trabalho servil doméstico. Esta dualidade no direcionamento educacional perdura até hoje no capitalismo e representa a contradição numa sociedade que embasa, em seu aparato legal, no discurso de educação para todos, quando não garante a todos as mesmas condições de acesso ao saber erudito.

⁴ Para Antunes (2006, p. 119), “a classe é a mediação que particulariza os seres sociais que vivenciam condições de similitude em sua existência concreta, no mundo da produção e da reprodução social”.

O próximo estágio do modo de produção, descrito por Marx e que se arrasta até o momento, é o modo de produção capitalista. Nele, os meios de produção concentram-se nas mãos de poucos, enquanto a grande massa (classe trabalhadora) lutam pela sobrevivência, vendendo a força do seu trabalho como assalariados livres e utilizam os meios de produção que são propriedade dos capitalistas.

O desenvolvimento tecnológico e a sofisticação exigida pelas indústrias intensificam a produção de ferramentas, objetos e equipamentos necessários à expansão das cidades, Estados, na tentativa de alimentar o comércio, de manter-se no lucro.

Na medida em que o processo de trabalho é puramente individual, o mesmo trabalhador reúne todas as funções que mais tarde se separam. Na apropriação individual de objetos naturais para seus fins de vida, ele controla a si mesmo. Mais tarde ele será controlado. O homem isolado não pode atuar sobre a Natureza sem a atuação de seus próprios músculos, sob o controle de seu próprio cérebro. Como no sistema natural cabeça e mão estão interligados, o processo de trabalho une o trabalho intelectual com o trabalho manual. Mais tarde separam-se até se oporem como inimigos (MARX, 1983, p. 137).

Essa organização para o trabalho, no modo de produção capitalista, ao focar no acúmulo, a concentração de riquezas e a obtenção do lucro, tende a dissociar o produtor daquilo que produz, passando sua contribuição a ter uma dimensão econômica e, portanto, um significado mediato e abstrato. Tudo que produz se aglomera numa produção coletiva. Ele não reconhece mais o fruto do seu trabalho que passa a ser consumido por pessoas, países, continentes desconhecidos. Essa situação altera a relação do trabalhador com o produto de seu trabalho. E, desta maneira, o trabalho, que é algo inerente à ação do homem, no capitalismo, transforma essa ação criadora em uma atividade alienante⁵. Apresentando-se de forma fragmentada à classe trabalhadora que o produz, o direcionamento do trabalho tem como princípio a produção de mercadoria, aliado à mais-valia⁶, favorecendo ainda mais o distanciamento do produtor daquilo que produz.

Também a formação do trabalhador, ao longo da história, está condicionada aos meios de produção. Para isso, diante de um determinado cenário político, econômico e social, exige-se da instituição escolar uma organização que priorize atender às demandas impostas.

⁵ O trabalho em si não é alienado, é na relação de exploração e expropriação do trabalhador ocasionada pelo capitalismo que ele se torna alienado.

⁶ Para Marx (2003), o processo de mais-valia se dá na diferença de valor produzido pelo trabalho e o salário pago ao trabalhador, que seria a base da exploração no sistema capitalista.

A seguir, abordaremos os desafios da formação do trabalhador frente às exigências no setor produtivo e o papel da escola enquanto instituição que contribui nesta formação.

2.2 A formação do trabalhador frente às demandas do mercado

O desenvolvimento de uma atividade laborativa, enquanto ação intencional inerente ao ser humano, tem sido direcionada ao sujeito e desempenhada por este em conformidade ao tipo dos meios de produção desenvolvidos e utilizados em cada período histórico.

Desse modo, o legado do século XXI tem representado a classe trabalhadora brasileira; no âmbito educacional e do trabalho, as mazelas enraizadas do século passado, refletidas no direcionamento das políticas educacionais, na oscilação do mercado, no desemprego desestrutural, enfim, no distanciamento daquilo que é almejado, necessário e acessível mediante o cenário político, econômico e social do país.

Para aclarar às inferências que o modo de produção exerce sobre a formação do trabalhador, tendo como auxiliar na constituição da formação humana a instituição escolar, busca-se discutir, neste texto, as mudanças mais recentes pelas quais os modelos de produção têm passado, fazendo um recorte da segunda metade do século XX, com ênfase nos modelos taylorismo/fordismo e toyotismo de produção e os ajustes organizacionais da escola para atender as exigências do mercado.

Ao discutir a formação do trabalhador, recorre-se, primeiramente, à definição de “classe trabalhadora” em via de clarificar os sujeitos que a compõem.

Embasado em Antunes, que define essa categoria referindo-se “àqueles e àquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletário industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital” (ANTUNES, 2007, p. 103). A grosso modo, a classe trabalhadora faz parte aqueles que não são proprietários dos meios de produção, mas que investem nestes meios suas forças em troca de um salário para sobreviver. Já em relação à função da escola, a instituição aqui discutida refere-se à organização escolar⁷ estatal na qual os filhos da classe trabalhadora ingressam em busca da aquisição de conhecimentos.

⁷ A organização escolar é uma instituição criada pela e para a sociedade como um dos instrumentos de transmissão de cultura, na qualidade de bem de consumo, sendo um elemento da superestrutura determinado pela infraestrutura, conforme aponta Ribeiro (2010, p. 2).

A abordagem, neste texto, parte-se do pressuposto que a formação escolar oferecida à classe trabalhadora, ao longo da história “sempre refletiu o seu tempo [...], sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil” (PISTRAK, 2000, p. 29). Sobremaneira, a função que a escola assume, enquanto lócus de formação humana, tem sido ajustada de acordo com as exigências dos modos de produção da sociedade vigente.

As mudanças ocorridas Brasil, a partir da segunda metade do século XX, sofreram grande influência “[...] no nível político e não socioeconômico” (SAVIANI, 2013, p. 364), o que contribuiu para que as mudanças educacionais ocorram de maneira dependente.

Desse modo, com a permanência do modelo capitalista associado-dependente, sobre a educação se volta a atenção, pois esta é vista como elemento importante para o desenvolvimento e a manutenção da relação com os países que aqui instalaram suas empresas multinacionais, tendo em vista a diminuição dos gastos e conseqüentemente a elevação do lucro, pelos baixos custos com a mão de obra abundante e barata existente.

Contudo, a preocupação central no âmbito educacional relaciona-se à organização da educação no intuito de atender as necessidades imediatas das relações produtivas, uma vez que:

A adoção do modelo econômico associado-dependente [...] a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. Difundiram-se, então ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na ‘pedagogia tecnicista’ (SAVIANI, 2013, pp. 368-369).

Ajusta-se, desse modo, o trabalho pedagógico da escola às necessidades das empresas. Assim, o advento e a disseminação da pedagogia tecnicista têm como propósito direcionar o processo educativo à operacionalização, aos resultados, apropriando, para isso, princípios oriundos da administração, tais como: racionalidade, eficiência e produtividade.

O centro da ação não é o professor nem o aluno, mais os meios previamente definidos para se alcançar a eficiência. A questão central que norteia essa pedagogia é o aprender a fazer, pois só dessa maneira o investimento em educação poderia, por meio da atividade

desenvolvida nos postos de trabalho, ser revertido em produção e, conseqüentemente, vista como desenvolvimento para o indivíduo e para a nação.

Ao ter como proposta inserir e seguir os rituais da fábrica no tratamento pedagógico, a pedagogia tecnicista se desvinculou da especificidade da educação, tornando o processo desprovido dos conteúdos científicos, mecânicos, rígidos, desconsiderando o sujeito e sua construção histórica.

Em face do modelo produtivo vigente, taylorismo/fordismo, o trabalhador deveria ser preparado para assumir o trabalho parcelado, exercendo uma determinada função no setor produtivo previamente definida e estável, pronto para atender as necessidades daquele modelo de cadeia produtiva. Esse modelo o taylorismo/fordismo entra em decadência, no Brasil, mais tardiamente, nas décadas de 1970/1980.

Entre as décadas de 1980/1990, inicia-se um novo modelo de produção: o toyotismo. Esse novo modo de produção requer um novo tipo de força de trabalho. Assim, já não interessa mais ao trabalhador adaptado a uma tarefa executável por toda a sua vida produtiva, no chão da fábrica.

Antunes, (2007), afirma que esse novo modo de produção é alicerçado num novo patamar de intensificação do trabalho, combinando fortemente as formas relativa e absoluta da extração da mais-valia. Ocorre, portanto, a ampliação de um conjunto flutuante e flexível de trabalhadores com o aumento das horas-extras, da terceirização no interior e fora das empresas, contratação de trabalhadores temporários.

O trabalho, no Toyotismo, assume uma nova dimensão, pois:

O impacto sobre o conteúdo do trabalho, a divisão do trabalho, a quantidade de trabalho e a qualificação é crucial. Ao mesmo tempo em que se exige uma elevada qualificação e capacidade de abstração para o grupo de trabalhadores estáveis (mas não de todo) cuja exigência é cada vez mais de supervisionar o sistema de máquinas informatizado (inteligentes!) e a capacidade de resolver, rapidamente, problemas, para a grande massa de temporários, trabalhadores “precarizados” ou, simplesmente, para o excedente de mão-de-obra, a questão da qualificação e, no nosso caso de escolarização, não se coloca como problema para o mercado (FRIGOTTO, 2010, p, 82, grifo do autor).

Devido à base do modelo produtivo, no toyotismo, ser assentada na microeletrônica flexível, este tem como foco definir a função do trabalhador, a partir da exigência da força de trabalho necessária para a execução de uma determinada atribuição, e não a partir da

qualificação. Assim, o desenvolvimento de uma determinada atividade pelo trabalhador não depende exclusivamente de sua formação, mas das necessidades imediatas do mercado.

Diante dessa relação do trabalhador com o trabalho, Marx em *O Capital*, vol. I, alerta que:

[...] no processo de produção capitalista, não é o trabalhador que usa os instrumentos de produção. Ao contrário: os instrumentos de produção — convertidos em capital pela relação social da propriedade privada — é que usam o trabalhador. [...] o trabalhador se torna um apêndice da máquina e se subordina aos movimentos dela, em obediência a uma finalidade — a do lucro — que lhe é alheia. O *trabalho morto*, acumulado no instrumento de produção, suga como um vampiro (a metáfora é de Marx) cada gota de sangue do trabalho vivo fornecido pela força de trabalho, também ela convertida em mercadoria, tão venal quanto qualquer outra (MARX, 1996, p. 34, grifo nosso).

A chamada formação flexível requerida por este modo de produção tem como proposição um trabalhador que lance mão de uma gama de informações, que desenvolva, no decorrer da vida, habilidades e atitudes diversificadas. Essa formação, chamada de esvaziada por Kuenzer (2005), não possibilita a criatividade, a autonomia, nem um aprofundamento nos conhecimentos e no domínio das diversas técnicas. À luz do capitalismo, na busca pelo ajustamento aos moldes do mercado, a integridade do homem vai-se decompondo, fazendo deste um ser sem liberdade para escolhas e ações.

Sobre as modificações ocorridas na configuração dos meios de produção no capitalismo e, conseqüentemente, na formação do trabalhador, percebe-se que:

[...] os processos sociais de formação humana passaram a se configurar pela relação dialética entre a subsunção do homem ao capital e a luta contra essa mesma subsunção. Isso quer dizer que sob o modo de produção capitalista estão em jogo tanto as forças subjetivas do indivíduo — potencialmente capazes de produzir sua própria existência — quanto as forças objetivas estranhas a ele, forças essas determinadas pelo movimento constante de valorização do capital, que promove a separação entre o indivíduo e o produto de seu trabalho. De forma simples, o fundamento dessa dialética é o seguinte: o homem se forma para ele ou para o capital. Enquanto se forma para o capital, sua subjetividade é pelo capital apropriada e ele não se reconhece como sujeito (RAMOS, 2006, p. 13).

O modo de produção flexível, o ensino sistemático oferecido ao trabalhador, está imbuído do projeto hegemônico do capital e deve voltar-se para o ajustamento do sujeito aos processos produtivos e ao disciplinamento da conduta em sociedade, ou seja, ter a capacidade de adaptar-se, aceitar com facilidade as diferentes situações cotidianas, seja na vida produtiva

ou pessoal. Trata do desenvolvimento em cada sujeito de habilidades individuais, como a capacidades “de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir, isto é, ser operário de produção e de manutenção, inspetor e engenheiro” (HIRATA, 1994, p. 130), ou seja, o trabalhador polivalente, capaz de realizar várias atribuições ao mesmo tempo sem ter o domínio e/ou o aprofundamento da técnica para isso.

Como não há espaço no mercado para todos, tenta-se justificar o numeroso exército de reserva como inapto, desqualificado para a ocupação dessa escassez de vagas. Nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, Marx (2004, p. 24) antevê esse mecanismo nos seguintes termos: “[...] o trabalhador tornou-se uma mercadoria e é uma sorte para ele conseguir chegar a um homem que se interesse por ele”. E prossegue: “o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções [...] quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital”.

O trabalho se torna “estranho” ao homem, como aponta Marx na mesma obra. Estranho não só pela troca da sua força pela sobrevivência, mas por exaurir suas forças, consumir seu tempo, privá-lo de suas condições essencialmente humanas nas relações que estabelece, tornando o fazer humano mecânico, destituído de prazer.

A respeito da função social da escola, Mészáros, (2005, p. 45) discorre que “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”. Dessa maneira, diante do cenário capitalista, pode-se perceber as mudanças ocorridas na organização daquilo que a escola deve ensinar (conteúdo), como a escola deve ensinar (método) e a quem a escola deve ensinar (sujeito e a sua atuação social).

Para Kuenzer (2005, p. 79), “a partir das relações de produção e das novas formas de organização do trabalho são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes e valores”. Assim, em cada período histórico, a instituição escolar tenta ajustar o foco, por intermédio de políticas públicas educacionais que constantemente são reformuladas na tentativa de proporcionar um conhecimento que atenda às necessidades do modelo produtivo vigente.

Antunes (2007, p. 53), aponta que o modo de produção flexível trouxe danos irreparáveis à classe-que-vive- do- trabalho⁸, tais como:

[...] desregulamentação enorme dos direitos do trabalho que são eliminados cotidianamente em quase todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil.

Em face da expansão das políticas educacionais neoliberais, os ditames do mercado, a reestruturação produtiva, a interferência dos organismos internacionais que prescrevem as regras para a educação brasileira, entre outros fatores, a formação da classe que vende a força do trabalho vive uma angustiante contradição. Por um lado, vive-se o fetiche do amparo legal onde prescreve a garantia da universalização da educação básica para todos. No entanto, alicerçada em políticas educacionais prescritas e influenciadas pelos ditames internacionais, antagônicas à realidade brasileira e ao interesse e necessidade da classe trabalhadora, o trabalho educativo da/na escola não tem condição de proporcionar a emancipação humana, uma vez que é elaborado, planejado e implementado visando o ajustamento do sujeito à realidade objetiva.

O aviltamento do conteúdo ao qual a classe trabalhadora tem acesso, não é imbuído de conhecimentos universais, ficando à margem do imediato, do corriqueiro, do momento. Contudo, por que a classe trabalhadora, mesmo com acesso à escola, não tem condições de se emancipar?

Ora, na sociedade capitalista, “o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção, que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados” (DUARTE; SAVIANI, 2013, p. 2). Essa negação do acesso aos saberes universais é inerente à hegemonia capitalista e necessária para a manutenção da ordem e da lógica do mercado que necessita de um sujeito capaz de se ajustar com facilidade às novas situações, com facilidade para lidar com as máquinas, que otimizem o tempo a produção e agreguem, em sua trajetória acadêmica, uma gana de conhecimentos, habilidades e

⁸ Na obra *Os Sentidos do Trabalho*, Antunes (2007) utiliza a expressão "classe-que-vive-do-trabalho" ao se referir à classe trabalhadora enquanto “a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho” abrangendo os trabalhadores assalariados (produtivos, que produzem mais-valia) e os trabalhadores improdutivos, aqueles “cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia” (ANTUNES, 2007, p. 102).

informações difusas para que possam enfrentar a instabilidade de estar ou não inserido neste mercado.

Dessa maneira, concorda-se com Mészáros (2005, p. 59), quando este afirma que “sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muitas aspirações emancipatórias. Desse modo, perpassando as políticas educacionais, as tendências pedagógicas em que se assentam o trabalho educativo em sala de aula tem se baseado, “no plano ideológico, por meio do culto de um subjetivismo: de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social”. (ANTUNES, 2007, p. 48), não possibilitando à classe trabalhadora reais condições de uma formação humana⁹ que a liberte das amarras da dominação capitalista, que coloca o sujeito como o principal responsável por seus fracassos ou sucesso profissional; que prevê a garantia de acesso à escola, mas lhe omitem o acesso aos saberes universais, a uma formação integral, que o instrumentalize de condições de atuar e transformar o meio em que vive.

Dar-se-á continuidade à discussão sobre a formação da classe-que-vive-do- trabalho no próximo texto, onde será abordado a história da formação profissional no Brasil, enfatizando seus aspectos históricos e sociológicos.

2.3 Aspectos históricos e sociológicos da formação profissional e seus reflexos na educação brasileira

Ao propor a análise da formação profissional no Brasil, busca-se aqui fazer uma contextualização sobre o percurso do ensino oferecido à classe trabalhadora, perpassando a legalização e a articulação aos níveis de educação, até o ensino médio integrado ao ensino técnico após a aprovação do Decreto nº 5154/2004.

O Brasil, enquanto país colônia, teve a universalização do ensino escolar tardio, sob forte influência da cultura ocidental cristã.

Numa sociedade dividida em classes, em um país periférico, o direcionamento do ensino não poderia considerar todos de forma igualitária. A dualidade da educação

⁹ Compreende-se por formação humana “o processo de conhecimento e de realização individual, que se expressa socialmente e que ultrapassa a dimensão do agir unicamente determinado pela necessidade de subsistência”. (RAMOS, 2006, p. 26).

propedêutica e profissional atravessa os séculos e reflete a ideologia excludente da organização do ensino na sociedade capitalista.

Na interpretação de Ferretti e Silva Júnior (2002), das três obras de Luiz Antônio Cunha: *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*, *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, e *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*, pode-se identificar três tipos de ensinos profissionais distintos no Brasil em consonância com cada momento histórico: o artesanal, o manufatureiro e o industrial.

Os autores acentuam também as características distintas de cada momento:

Enquanto na artesanal o processo é assistemático, propicia autonomia ao mestre e ao aprendiz, e sua relação com o trabalho liga-se às corporações de ofício no controle político-formal do mercado de trabalho, a educação industrial assemelha-se ao processo industrial de trabalho e tende a reproduzi-lo com intensa divisão do trabalho, separação entre concepção e execução, bem como acentuado controle. Já a educação manufatureira encontra-se a meio caminho entre os dois casos, considerados como extremos. [...] No Brasil [...] ao contrário do que aconteceu nos países europeus, a manufatura não se origina linearmente do regime artesanal e o mesmo se pode dizer do setor manufatureiro em relação ao industrial (FERRETI; SILVA JÚNIOR, 2002, p. 264).

O fato da manufatura não ter se desenvolvido no Brasil de modo semelhante ao que ocorreu com outros países se dá pela ideologia cristalizada que o trabalho artesanal e a manufatura eram atividades inferiores, desprezíveis onde “as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura” (CUNHA, 2000, p. 90).

Com o período de transição mais tardia e a abolição da escravatura, em 1888, o país começou a importar produtos e mão de obra de outros países, não havendo assim uma linearidade nesta transição. Como alguns ofícios eram renegados pela população, pois “o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos” (CUNHA, 2000, p. 90), mediante a necessidade de mão de obra para desenvolvê-las, a solução eram a imposição.

Dessa maneira “[...] o resultado foi o trabalho e a aprendizagem compulsórios: ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha” (CUNHA, 2000, p. 90). Assim, o ensino de uma atividade surge, inicialmente, no intuito era conduzir os “órfãos, os abandonados, os

desvalidos”¹⁰ a aprenderem um ofício, não com a preocupação de sobrevivência deste, mas mantê-los como mão de obra na execução de atividades que não caberia a um homem livre.

Quanto à expansão da escola enquanto instituição estatal, percebe-se que a mesma só tem avanços a partir do século XIX, fato este justificável pois:

A negação da escola para a classe trabalhadora, nos séculos XVI, XVII e XVIII está diretamente relacionada com a necessidade histórica de braços para a manufatura. Entretanto, a partir do século XIX, as manufaturas são progressivamente substituídas pela *grande indústria*; e a necessidade da classe burguesa passa a ser sobretudo de se manter no poder politicamente. Nesse momento, a burguesia toma para si as reivindicações do proletariado (LINS, 2003, pp. 9-10, grifo do autor).

O que se examina na expansão e tentativa de universalização da escola estatal¹¹, esse percurso é marcado por interesses antagônicos entre a classe trabalhadora e a classe burguesa, prevalecendo o interesse da burguesia, representada pela ação do Estado por intermédio das políticas educacionais que influenciam diretamente na organização e direcionamento atribuído ao ensino. Isso ocorre pois “[...] o Estado sobrepõe-se ao público, convertendo o estatal em público; o que é estatal chamado de público, dificulta o entendimento de que se preservam, com isso, os interesses privados” (SANFELICE, 2005, p. 95).

Diante de um cenário econômico, político e dada às condições sociais de um determinado período, pode-se averiguar as manobras realizadas pela escola estatal que, desde sua gênese, “[...] foi, é e sempre será tratada como uma instituição necessária para o desenvolvimento da sociedade capitalista” (LINS, 2003, p. 9).

Essa afirmativa se constata também na formação técnico - profissional, que surge da necessidade de formação de mão de obra especializada e qualificada para atender às necessidades de cada fase, ajustando-se, no decorrer do tempo, aos ditames do mercado. Camuflada pelo discurso de “oportunidades”, de “inclusão social” das classes menos favorecidas, o dualismo do ensino escamoteia e fortalece os interesses da burguesia, apoiada

¹⁰ Cunha (2010, p. 91) expõe que ao surgir um grande empreendimento manufatureiro, diante da indisponibilidade de mão de obra, o Estado convocava homens livres que social e politicamente não tinham condições de opor resistência. Já a instrução profissional era destinada aos menores: os órfãos, os abandonados, os desvalidos, “que eram encaminhados pelos juizes e pelas Santas Casas de Misericórdia aos arsenais militares e de marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices, até que, depois de um certo número de anos, escolhessem livremente onde, como e para quem trabalhar”.

¹¹ “O Estado ou o que é estatal não é público ou do interesse público, mas tende o favorecimento do interesse privado ou ao interesse do próprio Estado, com a sua autonomia relativa” (SANFELICE, 2005, p. 91).

sempre pelo Estado que cumpre, assim, de maneira eficaz a função de defender a propriedade privada.

O Brasil, de acordo com Ribeiro (2010), era um país baseado numa economia no modelo agrário-comercial exportador dependente, para o qual o advento da organização da instituição escolar estatal passou a causar preocupação ao mesmo tempo em que só foi incentivada no final do século XIX, devido a acontecimentos políticos, ideológicos, econômicos e sociais que influenciaram diretamente, no modo conjuntural e estrutural de sociedade. Pode-se elencar, de modo geral, a abolição da escravatura (1888); a queda da monarquia e a instauração da República (1889), além das questões religiosas e militares conflituosas do período.

Dentre as principais iniciativas da instauração da instrução estatal, recorre-se a Saviani que apresenta uma cronologia da implantação dos grupos de escolares¹². Tendo como base os modelos americanos de ensino, o primeiro grupo escolar foi implantado em São Paulo (1893), seguido por Minas Gerais (1906), Paraíba, Rio Grande do Norte e Espírito Santo (1908) e Santa Catarina (1911), espalhando-se, conseqüentemente, e embora de forma lenta, para outros Estados da nação.

Retoma-se a discussão sobre a formação profissional a partir do século XX, não que os períodos que antecedem sejam desprovidos de importância, mas por entender que este século é o marco da institucionalização do ensino e de sua regulamentação, por meio das leis orgânicas.

Durante a primeira República, a base econômica do Brasil era assentada na cafeicultura, que representou uma alavanca para o processo de urbanização e industrialização do país, contribuindo com a mudança de uma economia rural, baseada num modelo agrário exportado, para uma produção parcialmente industrial, o que acelerou o êxodo rural e a urbanização.

Esses fatores, conseqüentemente, influenciaram nos modos de produção do período e a institucionalização da escola é vista, de acordo com Saviani (2005), como “redentora”, ou

¹² De acordo com Saviani (2005), a tentativa mais avançada em direção a um sistema orgânico de educação no início do regime republicano foi o que se deu no Estado de São Paulo, expandido depois para outros Estados brasileiros. Dentre os requisitos básicos implicados na organização dos serviços escolares na forma de sistema: “a) a organização administrativa e pedagógica do sistema em sua totalidade, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação de diretrizes e normas pedagógicas, bem como de inspeção, controle e coordenação das atividades educativas; b) a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhos por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de um grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades também no âmbito das unidades escolares” (SAVIANI, 2005, p. 10).

seja, acreditava-se que só com a instrução do povo, seria possível o Brasil equiparar-se às grandes potências mundiais. A escola então era uma saída para afastar o povo da marginalidade; era a chave para a resolução dos problemas políticos, econômicos, sociais e culturais da época. Com o aumento da população nas cidades, era necessária uma ocupação que afastasse as crianças e os jovens da ociosidade, o que poderia conduzi-los à criminalidade. A escassez na oferta de ensino não atendia mais à crescente procura; necessitava-se de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundários e terciários da economia vigente. Uma das estratégias do governo da época volta-se para a criação de escolas direcionadas à preparação profissional dos filhos da classe trabalhadora.

Sobre o ciclo econômico vivenciado pelo país ressalta-se que:

Em 1909, o Brasil passava por um surto de industrialização, quando as greves de operários foram não só numerosas, como articuladas, umas categorias paralisando o trabalho em solidariedade a outras, lideradas pelas correntes anarcosindicalistas. Neste contexto, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra a `inoculação de ideias exóticas` no proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado (CUNHA, 2000, p. 94).

Visando atender o clamor dos industriais burgueses por mão de obra, por intermédio do Decreto nº 7.566 de 1909, o presidente Nilo Peçanha cria a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Foram criados dezoito “Escolas de Aprendizes Artífices”, que em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, são transformadas em Escolas Técnicas Federais.

O objetivo dessas Escolas de Aprendizes Artífices era ajustar a oferta do ensino profissional, primário e gratuito a fim de proporcionar um ofício aos menores ociosos. Os Estados contemplados foram: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Sergipe e São Paulo.

Essas Escolas Técnicas, que recentemente se transformaram em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, já apresentavam, desde esse período, como fator determinante para a implantação dos cursos os arranjos produtivos locais, conforme se pode constatar:

A finalidade dessas escolas era a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em “oficinas de trabalho manual ou

mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das industriais locais (CUNHA, 2000, p. 63).

No entanto, essa não foi uma experiência exitosa devido à influência de fatores como carência de profissionais habilitados para atuarem nessas instituições; escassez de recursos financeiros oriundos do Estado; espaços inadequados; má qualidade de vida dos alunos e das famílias que repercutiam no rendimento escolar; precariedade do ensino, dentre outros que levavam a um exacerbado número de evasão escolar.

O período da primeira Guerra Mundial não trouxe muitos avanços para a educação brasileira. Até 1932, de acordo com Kuenzer (2007), o ensino era estruturado em primário que poderia ser rural e profissional, ambos com quatro anos de duração. O sucessor do curso primário poderia ser o ginásial, com caráter também profissionalizante. O que chama a atenção, neste período, é a organização sequencial do ensino, pois:

O acesso ao ensino superior era conseguido por meio de exames, mas apenas para os que cursassem o curso ginásial, tendo concluído a 5ª série; os que concluíram a 6ª série obtinham o diploma de Bacharel em Ciências e Letras. A mediação entre o ginásio e o ensino superior era feita através dos estudos livres e exames (KUENZER, 2007, p.11).

A decadência do ensino secundário (atual ensino médio) ocorreu por volta de 1904. De acordo com Ribeiro (2010), este nível de ensino já apresentava uma má qualidade desde o período imperial. A retomada do mesmo, agora chamado de colegial reaparece na história educacional na década de 1940, mais especificamente com a Reforma Capanema (1942), com caráter propedêutico e /ou profissionalizante.

Devido às mudanças no modelo econômico por volta da década de 1920, com a crise do modelo agrário-comercial exportador e o início da estruturação do modelo Nacional desenvolvimentista baseado na industrialização, “o analfabetismo passa a constituir-se um problema, pois as técnicas de leitura e escrita vão se tornando instrumentos necessários à integração neste novo contexto” (RIBEIRO, 2010, p. 61).

Nesse período, são fortalecidas as reivindicações populares em via à difusão da educação e da cultura. Essas reivindicações tinham como proposta a reestruturação do ensino por meio de reformas e o direcionamento e o vislumbramento por “ideias novas” na educação, oriundo de movimentos europeu e norte-americano, resultou no Manifesto dos Pioneiros de 1930, em busca da universalização da educação estatal no Brasil.

A constituição Federal de 1934 apresentou avanços relacionados à democratização do ensino, a qual, pela primeira vez no âmbito de uma legislação, previa: a educação enquanto direito de todos, que devia ser ministrada pela família e pelos poderes públicos; o ensino primário obrigatório e gratuito. No entanto, a mesma teve sua duração por um período muito curto, não dando tempo de efetivar as mudanças propostas, uma vez que foi bruscamente interrompida quando Getúlio Vargas assume a presidência e instaura o período denominado Estado Novo (1937-1945).

Ao ser substituída pela Carta Magna de 1937, o campo educacional sofre um retrocesso quanto ao direito individual subjetivo à educação e o compromisso do Estado em expandi-la. Essa lei maior destitui a responsabilidade do Estado ao apresentá-lo como um colaborador da educação, cuja responsabilidade para com o ensino é praticamente transferida à família, cabendo a este atender a obrigatoriedade do ensino primário em casos pontuais: suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

A Constituição de 1937 prescrevia ainda o tipo de educação destinada a cada classe social, conforme aponta Ghiraldelli Júnior (2009, p. 65) “a intenção da Carta de 1937 era manter um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos por meio do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais”. Assim, a Constituição brasileira de 1937 foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, prescrevendo no Artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumprir-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937, p. 25).

O advento desta lei magna reforça a dualidade do ensino, além de transferir parte da responsabilidade do Estado a outras instâncias da sociedade, clarificando que “a trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma

sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão social e técnica do trabalho” (KUENZER, 2007, p. 12).

Com o incentivo do distanciamento educacional entre as classes sociais, a classe trabalhadora, menos favorecida socioeconomicamente, representa naquele momento político, econômico e social um elemento importante na cadeia produtiva e para o desenvolvimento do país, pois, neste período, inicia-se o processo de expansão da industrialização brasileira, com a migração de investimentos estrangeiros. Assim, o advento das indústrias requeria a mão de obra qualificada para o trabalho.

Essa organização demonstra o caráter excludente assumido pela educação pública brasileira desde os primórdios de sua implantação, a qual traz imbuído um preconceito social para com esse nível de ensino.

Sendo o advento da escola idealizada para o ócio, nessa etapa, ela carrega a ideologia de que quem tem tempo disponível para se dedicar ao estudo propedêutico: são os filhos da classe dominante, enquanto os filhos da classe trabalhadora necessitam de um ensino rápido, aligeirado, que lhes deem condições de atender a necessidade de mão de obra imediata requerida pelo mercado.

Mediante a necessidade de ajustar a instrução escolar às demandas do modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização, a Reforma Capanema, deflagrada em 1942, cria as Leis Orgânicas do Ensino, como ficou conhecida. Desse modo, o ensino técnico-profissional contemplando três áreas da economia: a industrial, amparada pela Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei nº 4.073/42)¹³; a área do comércio com a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-lei nº 6.141/43)¹⁴ e a área agrícola, criando a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-lei nº 9.613/46)¹⁵.

¹³ “No que concerne ao ensino industrial, além do industrial básico de 4 anos, existia, no mesmo ciclo, o curso de mestría, de 2 anos. Já o 2º ciclo possuía, além dos cursos técnicos de 3 a 4 anos, o curso de formação de professores (pedagógico) de 1 ano. Ao lado desses cursos de formação, estavam previstos na lei cursos artesanais (destinados a dar treinamento rápido), de duração variável, e os de aprendizagem (destinados à qualificação de aprendizes industriais)” In. (ROMANELLI, 2013, p. 158).

¹⁴ De acordo com Romanelli, (2013, p. 159) “o ensino comercial, por seu turno, ficou organizado com um só curso básico de quatro anos de 1º ciclo e vários cursos técnicos (comércio, propaganda, administração, contabilidade, estatística e secretariado) de três anos de 2º ciclo. Foram os seguintes os cursos técnicos: comércio, propaganda, administração, contabilidade estatística e secretariado”.

¹⁵ Já o ensino agrícola, ficou organizado em dois ciclos: o básico agrícola de quatro anos e o de mestría, de dois anos, no primeiro ciclo, e vários cursos técnicos de três anos, no segundo ciclo (agricultura, horticultura, zootécnica, prática veterinária, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola). Previa a lei ainda a existência de três tipos de cursos pedagógicos: o de economia rural doméstica, de dois anos; o de didática de ensino agrícola e o de administração de ensino agrícola, ambos de um ano In. (ROMANELLI, 2013, p. 159).

Perante essa dualidade deflagrada no ensino, assinala que essas escolas profissionais destinadas à formação dos menos favorecidos, também, os preparava para o exercício de atribuições menos valorizadas no mercado, conforme afirmação:

A preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional. Sem condições de acesso ao sistema regular de ensino, esses futuros trabalhadores seriam a clientela, por excelência, de cursos de qualificação profissional de duração e intensidade variáveis, que vão desde os cursos de aprendizagem aos cursos técnicos (KUENZER,1991, p. 6).

Isso demonstra o aspecto excludente com a qual a educação profissional é associada desde sua égide.

Quanto à estruturação do ensino nesse período, de acordo com Ribeiro (2010, p. 132), este era composto pelas seguintes etapas: “ensino primário de pelo menos quatro anos; ensino ginásial de quatro anos, com as subdivisões de secundário, comercial, industrial, agrícola e normal; ensino colegial de três anos, subdividido em comercial, industrial, agrícola e normal; e o ensino superior”. Essa organização permaneceu com o advento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

De acordo com Romanelli (2013), embora tenha apresentado relevância para a formação de mão de obra no período requerido, as Leis Orgânicas eram inflexíveis quanto à transição do ensino técnico profissional para o secundário e deste para o ensino superior que deveriam ser uma continuidade do ramo profissional escolhido. Outro aspecto condenável estava relacionado aos exames de admissão para o 1º ciclo, pois revela oficialmente a seletividade. “Mais, no entanto, do que uma contradição, a legislação denunciava efetivamente a sobrevivência da velha mentalidade aristocrática que estava aplicando ao ensino profissional [...] os mesmos princípios adotados na educação da elite (ROMANELLI, 2013, p. 160). Ressalta-se que na atualidade, permanece a seletividade para o preenchimento das vagas dos cursos técnico-profissional integrado ao ensino médio do Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e, essa discussão será retomada mais adiante por representar ainda uma contradição entre inclusão e exclusão social.

Em contínua expansão industrial e do comércio, o aumento da oferta de trabalho continuava atraindo a população para as cidades. No entanto, a maioria dos trabalhadores não tinha a qualificação requerida pelos postos de trabalho. Devido à demanda, o governo não conseguia atender o contingente. Uma das saídas foi firmar parceria para a formação de mão

de obra qualificada. Nesse processo, realizou-se um convênio com a Confederação Nacional das Indústrias, por meio do Decreto-Lei 4.048 de 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Quatro anos depois, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), pelo Decreto-Lei 8.621 de 1946, dirigido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio. Essa parceria firmada para atender à demanda de qualificação para o trabalho de um determinado período histórico. Essas parcerias se arrastam até o momento sendo que, atualmente, o SENAI e o SENAC são responsáveis pela maior rede de escolas de educação profissional no Brasil, sendo hoje o carro chefe do Programa Nacional de Educação Profissional e Emprego (PRONATEC), aliados aos SENAR, SENAT, aos Institutos Federais de Educação, entre outros.

Sobre a dualidade do ensino e o tratamento da formação para o trabalho realizada neste período, Kuenzer (2007, pp. 1156-1157) afirma:

[...] este desdobramento entre escolas propedêuticas e profissionais, cuja equivalência só foi ocorrer, de modo pleno, em 1961, respondia à racionalidade da divisão social e técnica do trabalho nos termos da organização taylorista/fordista, de natureza rígida. Para atender às necessidades de um processo produtivo que se caracterizava pela fragmentação, pela estabilidade e pela transparência das tecnologias, predominantemente de base eletromecânica, bastava uma educação profissional especializada, parcial, com foco na ocupação e voltada para o rigoroso cumprimento de procedimentos a serem repetidos por meio de processos pedagógicos que privilegiavam a memorização; não havia, portanto, no trabalho de natureza operacional, necessidade de escolarização ampliada, uma vez que não havia necessidades significativas de trabalho intelectual neste nível.

Ante as necessidades de um processo de industrialização desenvolvimentismo associado¹⁶, a formação profissional não carecia de grande aprofundamento, uma vez que o desenvolvimento da atividade laboral necessitava mais do ajustamento do trabalhador aos postos de trabalho. No decorrer da prática, este trabalhador ia desenvolvendo saberes tácitos, não sistemáticos, para o desenvolvimento das atribuições a ele conferida.

Enquanto delimitação histórica, dar-se-á a continuidade do texto apresentando a profissionalização presente nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação.

¹⁶Refere-se a um projeto de industrialização voltado para o mercado interno mas dependente de financiamento externo, que foi implementado no momento em que a centralização política do Estado Novo não coincidiu com uma concentração de recursos suficientes para financiar sonhos nacionalistas radicais. (BASTOS, 2004, p. 316). Esses fatores ocorreram devido uma vez que o país, por um bom período enfrentou, de acordo com Bastos (2004) a carência de serviços adequados de infraestrutura (energia e transporte) e insumos básicos (aço e petróleo); o setor privado local não tinha condições ou interesse de enfrentar os riscos de investimentos nos ramos de insumos básicos e infraestrutura, comprometendo o desenvolvimento industrial.

Com a saída do presidente Getúlio Vargas, em 1945, aprofunda-se a crise política que originará no golpe militar de 1964. Importante contribuição no desencadeamento dessa crise relaciona-se a polarização existente na época entre dois grupos políticos dominantes opostos: um progressista, desligado do setor de exportação, o outro conservador, ligado ao capital internacional, à exportação. No âmbito educacional, nesse período, ocorreram vários debates. No entanto, não houve progresso visível.

A partir da segunda metade da década de 1950, a implantação da indústria de base criou uma quantidade e uma variedade de novas vagas. Mas a ampliação destas não significou emprego, pois havia a exigência da qualificação para a adequação às atividades próprias de cada nível e ramo de ocupação. A educação, portanto, passou a ser o único caminho disponível para a conquista dos postos nas empresas e indústrias.

Em atendimento à CF de 1946, que afirmava ser de competência de o Estado legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, em 1961, é promulgada a primeira LDB, nº 4.024. No entanto, no que tange a organização do ensino profissional, esta lei não apresenta avanços significativos quanto às prescrições iniciadas em 1942 pelas Leis Orgânicas, a não ser a equivalência entre os cursos propedêutico e profissionalizante para acesso ao Ensino Superior.

A respeito do ensino técnico-profissional, a LDB 4024/61 assim o organiza:

Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola; c) comercial.

Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos. § 1º As duas últimas séries do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginasial secundário, sendo uma optativa. § 2º O 2º ciclo incluirá além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa. § 3º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento. § 4º Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário. § 5º No caso de instituição do curso pré-técnico, previsto no parágrafo anterior, no segundo ciclo industrial poderão ser ministradas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico (BRASIL, 1961, p. 9).

Dada uma determinada situação econômica e histórica do período, a permanência dessa organização da educação profissional continuará atendendo o cenário social-econômico da época, conforme Ghiraldelli (2009, p. 70), à luz da legislação, “a escola deveria contribuir para a divisão de classes e, desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição

cultural dos dirigentes dos dirigido”. Dessa maneira, o advento da primeira LDB não rompe com o dualismo educacional, permanecendo, assim, dois ramos distintos de direcionamento da educação primária e secundária.

Logo após a aprovação da LDB, politicamente, no Brasil, tem início o período denominado de Regime Militar¹⁷. No âmbito educacional, foi um período marcado:

[...] pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério (GHIRALDELLI, 2009, pp. 99-100).

Os primeiros anos do Regime Militar formaram um período marcado pela intensificação da influência das políticas norte-americanas na educação brasileira. No período de 1964 a 1968, foram firmados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development (os acordos MEC-USAID).

Desse modo, os investimentos em ensino deveriam ser rentável e se reverter no aumento da produtividade e da renda do país. Além dos acordos feitos pelo MEC, acentuaram as discussões em torno da função da escola. É a influência da teoria do Capital Humano¹⁸ de Theodore Schultz.

Saviani (2013) apresenta a síntese dessas discussões, debates, grupos de trabalho, seminários, da década de 1960, que tinham como intuito o encaminhamento da reforma da política educacional do país:

[...] na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração voltado para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação

¹⁷De acordo com GhiraldeLLi (2009, p. 99) “o Regime Militar durou 21 anos. Iniciou-se em 31 de março de 1964 com o golpe que depôs o presidente João Goulart e teve seu fim com a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney, em janeiro de 1985”.

¹⁸A teoria do capital humano, de Theodore Schultz, surgiu nos Estados Unidos em meados de 1950. Essa teoria se difundiu entre os técnicos da economia das finanças, do planejamento e da educação. Para Saviani (2013, p. 365), na educação, a mesma adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do máximo resultado com o mínimo de dispêndio e não duplicação de meios para fins idênticos.

de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para a racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais (Saviani (2013, pp. 344-345).

A solução viável encontrada para o período culmina com uma reforma no direcionamento das políticas educacionais para que essas estivessem em sintonia com as exigências do mercado. Essas emergências culminaram com o advento da LDB nº 5.692/71.

Em atendimento ao contexto educacional vigente, essa lei balizadora tem seu alicerce na pedagogia tecnicista, cuja base teórica é centrada no escolanovismo e fruto do liberalismo para o qual todos os sujeitos têm condições de tomar decisões livres e racionais.

Essa tendência parte do pressuposto de “tratar o ser humano como um organismo, enfocando sua forma de reagir ao meio ambiente natural, isto é, seu *comportamento* e não a sua *consciência*” (SAVIANI, 2013, p. 371, grifo do autor). Assim, essa tendência condiz com a proposta de tornar o sujeito passivo diante do processo ensino-aprendizagem, atribuindo grande importância ao conteúdo. Quanto à organização do ensino, o direcionamento pedagógico se volta à instrução do sujeito para que este seja capaz de desenvolver uma atividade laboral. Ao sujeito são atribuídas as responsabilidades pelo seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho e apregoada a ideia de que o maior investimento em educação poderia resultar na sua permanência nesse mercado. Ideologicamente, é disseminada a Teoria do Capital Humano.

Dentre as modificações apresentadas ao ensino, essa lei estabeleceu a obrigatoriedade de 8 (oito) anos de escolarização, chamado 1º grau e a formação técnica ou profissional compulsória no 2º grau (atual ensino médio), conforme podemos constatar no seu Art. 1º:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971, p. 1).

Com a proposição de romper com o dualismo do ensino no 2º grau, a segunda LDB apresentou alterações bruscas quando determina que o ensino de 2º grau será compulsoriamente profissionalizante nas escolas estatais

Para que haja a aceitação e o ajustamento dos alunos a esta nova realidade de ensino, a imposição da formação profissionalizante é apresentada como uma necessidade para o

atendimento de um setor produtivo em transição. Para isso, os currículos tinham um núcleo obrigatório comum, voltado para a formação geral e uma parte diversificada, de acordo com as especificidades locais.

Essa formação técnica ou profissional compulsória no 2º grau, na realidade, não prioriza o direito de igualdade educacional a todos. Pelo contrário, distancia ainda mais os interesses de classes quando exigia um investimento individual do trabalhador para atender aos anseios da classe proprietária, que teria a disposição um sujeito cujo conhecimento pudesse ser convertido em força produtiva.

Visando atender as demandas do ensino de 2º grau profissionalizante, o presidente cria a Lei nº 6.545 em 30 de junho de 1978, que transforma as Escolas Técnicas Federais dos Estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

No entanto, na prática pouca coisa mudou. A intenção de homogeneidade do 2º grau não ocorreu devido às condições estruturais como: desigualdade de acesso à escola; desinteresse de incentivo político; carência de professores qualificados; as dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática; a não regulamentação das carreiras técnicas, entre outros. Continuaram, assim, a existir vários tipos de escola de 2º grau, com distintos níveis de qualidade, além das escolas privadas que continuaram a oferecer o ensino secundário não profissionalizante, percalços estes que distanciava ainda mais a classe trabalhadora da universidade pública.

Diante do insucesso do ensino profissionalizante, o governo publicou o Parecer nº 76 de 1975 e depois a Lei 7.044/82, ambos reestabeleceram a oferta do ensino propedêutico (Científico), retomando a possibilidade de retorno tanto do ensino propedêutico quanto do profissionalizante para o ingresso no ensino superior.

Na década de 1980, intensificam no país as reivindicações dos movimentos populares, que pressionam o governo militar em via de requererem melhores condições de vida para o campo e para a cidade. Neste período, também são fundados o Partido dos Trabalhadores (PT), o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), que engrossam politicamente essas reivindicações. Em 1985, chega ao fim o Regime Militar. Em 1988, é aprovada a atual CF. Esses acontecimentos têm grandes influências na educação a partir da década de 1990, conforme abordado no tópico seguinte.

Ao encerrar a discussão desta seção, conforme elencando nesse texto, o mundo do trabalho e a organização sistemática da educação são marcados por mudanças no setor produtivo, mas por permanências ideológicas em relação à função social da educação que tem que adequar-se às demandas do mercado. No entanto, essa adequação é fetiche quando não há vagas no mercado para atender a todos, quando o direcionamento desta formação profissional limita o sujeito ao desenvolvimento de destrezas específicas para ascensão de uma atividade no setor produtivo, não o instrumentalizando dos conhecimentos abrangentes, pois caso necessite executar outra atividade, terá que se qualificar novamente. Essa é a lógica do capital: que os sujeitos estejam sempre vulneráveis, sem estabilidade, para se tornarem massa de manobra fácil.

A próxima seção fará uma análise da política de implantação e implementação do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico em Agropecuária, averiguando o conceito de integração apresentado no currículo, as regulamentações legais pós decreto nº 5.154/2004, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária e os expostos pelos professores a respeito do desenvolvimento da prática efetiva em sala de aula.

3 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO ARTICULADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INTENÇÕES E REALIDADE

Ao abordar o ensino médio à luz da legislação vigente e das políticas públicas educacionais contemporâneas, face de uma determinada realidade econômica, política, social e cultural que dá concretude a este nível de ensino, apresenta-se como uma necessidade a compreensão do tratamento atribuído à educação e ao trabalho como condição indissociável à formação humana.

Nesta seção, no primeiro momento, busca-se fazer uma contextualização sobre o ensino médio à luz da legislação vigente. Elencado, ainda, a situação do ensino médio contemporâneo, ao eleger o ensino médio integrado como objeto da discussão, prossegue-se com a análise da concepção de integração presente nos documentos orientadores e a maneira em que estão articuladas, na proposta curricular e as dimensões assumidas pelos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

3.1 O contexto do ensino médio contemporâneo

As proposições de reformas educacionais que eclodiram no Brasil na década de 1990 têm como mecanismos de interlocução o cenário político, econômico, social e cultural em que o país perpassa: o fim do Regime Militar (1985); a aprovação da CF de 1988, que traz, pela primeira vez, apontamentos significativos para o âmbito educacional; a pressão de organizações e movimentos sociais pela garantia do direito à educação; os avanços tecnológicos que possibilitam o rompimento de fronteira entre países; os meios de comunicação de massa, dentre outros fatores que são pano de fundo para as mudanças ocorridas.

Conforme prescrição do artigo 205 da CF, a educação escolar configura-se enquanto um “direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.149). A atual LDB, atendendo às mudanças conjunturais, em seu artigo 2º, dispõe que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade

humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1).

Ambas as legislações delegam à família e ao Estado a responsabilidade pelo acesso à educação formal e prescrevem ainda que essa educação deve estar articulada à formação para o trabalho.

No entanto, na sociedade capitalista a relação entre a escola estatal e o propósito de congregar esforços coletivos no intuito de viabilizar uma formação integrada/integral em via de satisfazer a constituição do sujeito por completo e a qualificação para o trabalho são contraditórias. Uma vez que essa qualificação é determinada pelo modo de produção vigente, não se tem como propósito o desenvolvimento das potencialidades humanas pois estas “[...] foram alienadas do homem e apropriadas pela classe capitalista como mercadoria” (RAMOS, 2006, p. 27).

Nesse sentido, o trabalho não representa a realização individual do sujeito enquanto práxis humana, pois, em uma escola que serve à hegemonia capitalista, o trabalho tem como referência a práxis produtiva.

A garantia do direito à educação formativa, prevista nos aparatos legais, não considera em sua essência as reivindicações populares por uma escola estatal que abrandasse o distanciamento entre a garantia de acesso, permanência e a consecução dos conhecimentos necessários à emancipação da classe trabalhadora.

Em relação à organização curricular do ensino médio, os documentos oficiais a partir da década de 1990, em via da crise do emprego e mediante a configuração social do período, alicerçam os conteúdos a serem transmitidos pela escola na pedagogia das competências, para qual “a função da escola estaria em proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis, adaptáveis à instabilidade da vida e não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados” (RAMOS, 2012, p. 113). Ou seja, os conteúdos apreendidos na escola, à luz da pedagogia das competências, não requerem um aprofundamento, pois oscilam entre a superficialidade, o imediatismo, nos quais as circunstâncias exigem mais do sujeito uma postura pessoal, individualizada que um conhecimento consiste e aprofundado. Contudo, a competência “inspirada na Filosofia Pragmática, tinha na utilidade prática o critério para a definição e a organização dos conteúdos formativos” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2013, p. 68).

Oriundo da administração, quando relacionado à educação, o termo competência remete à diversas interpretações. Dentre os vários conceitos a ela atribuído, pode-se encontrar a definição de competências como:

Capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas, necessários para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do trabalho. Capacidade produtiva de um indivíduo que se define e se mede em termos de desempenho real e demonstrado em determinado contexto de trabalho e que resulta não apenas da instrução, mas em grande medida da experiência em situações concretas do exercício ocupacional (GLOSSÁRIO DA OIT, 2002, p. 22).

Dentre os documentos que normatizam a reforma do ensino médio, podemos encontrar no Art. 6º da Resolução CNE/CEB nº 04/99 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, a definição de competência para a laborabilidade ou competência profissional, definida como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades, visando o desempenho eficiente e eficaz de atividades ligadas ao mundo do trabalho” (BRASIL, 1999, p. 2).

Essa tendência tem como premissa atribuir ao sujeito a responsabilidade por seus sucessos e fracassos na vida acadêmica e profissional, solicitando deles atitudes claras e rápidas, o agir de acordo com os conhecimentos e suas experiências diante de uma determinada situação.

O papel fundamental da escola, nessa perspectiva, é apenas de organizar ações que conduzam o aluno ao disciplinamento, como pode-se evidenciar:

[...] como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho (PERRENOUD, 1999, p.10).

O ponto de partida das propostas, antes direcionadas aos conhecimentos organizados em disciplinas, deixa de ser o foco cuja centralidade pende para o indivíduo, para proposições a partir da realidade concreta, recorrendo aos conhecimentos disciplinares quando necessário.

A partir desse pressuposto, tanto no ensino básico quanto no profissionalizante, a sustentabilidade nessa pedagogia passa a exigir “[...] que as noções associadas (saber, saber-

fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender” (RAMOS, 2006, p. 222).

Desse modo, pelo estudo dos documentos orientadores do ensino médio integrado ao ensino técnico, pode-se constatar o direcionamento pragmático atribuído a este. Nota-se uma valorização dos conteúdos referentes à prática produtiva em detrimento aos de caráter político e social do trabalho. Inebriados pelo discurso da empregabilidade, os estudantes são conduzidos a fetiches tais que, o desenvolvimento de competências laborais, são condições para o sujeito se torna empregável.

Nessa perspectiva, os conhecimentos produzidos no ensino médio integrado, balizados pela competência, consideram a sua aplicabilidade e a viabilidade para atender uma necessidade imediata. Desse modo, omite-se a influência de fatores econômicos, políticos e sociais diante do trabalho e não questionando sua proficiência social.

Outra incoerência, que se nota em relação ao ensino médio, está colocada no dever do Estado em garantir o direito à educação básica.

Na tabela 1, apresenta-se os dados estatísticos que podem demonstrar a inconsistência entre a legalidade, a possibilidade e a realidade em relação às matrículas na educação básica em geral.

Para ilustrar a situação, tomemos como base o índice de matrículas por um período de 10 anos: 2004 – 2013¹⁹. Conforme especificado na tabela 1, constata-se que nessa década houve a elevação de 1,8% no número de matrícula dos jovens de 15 a 17 anos. No ano letivo de 2013, 81,5% desses jovens encontravam-se matriculados, independente do ano/série que cursavam.

Tabela 1: Taxa de atendimento de jovens de 15 a 17 anos – Brasil – 2004 – 2013 (Em%).

Ano	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Brasil	79,7	79,1	78,9	78,9	79,1	81,3	82,2	80,6	81,2	81,5

Fonte: IBGE/PNAD – Elaboração: Todos Pela Educação, 2014.

Portanto, ao nos referir ao ensino médio, que é o nível de ensino que deveria acolher essas matrículas, de acordo com a faixa etária desses jovens, percebe-se que apenas 55,5% eram efetivadas neste nível de ensino, conforme especificado na tabela 2:

¹⁹ Optou-se por apontar dados a partir deste período devido o fato de 2004 ser o ano da aprovação do decreto 5.154/2004. Isso possibilitará analisar também o índice de matrículas no ensino médio integrado e concomitante à educação técnico-profissional.

Tabela 2: Taxa de matrícula no Ensino Médio de jovens de 15 a 17 anos – Brasil – 2004-2013 (Em %).

Ano	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Brasil	44,4	45,3	46,6	48,0	48,8	51,2	51,6	52,0	54,4	55,5

Fonte: IBGE/Pnad – Elaboração: Todos Pela Educação, 2014.

Diante desses dados, pode-se constatar, ainda, que houve um avanço em torno de 11,1% de matrículas no ensino médio na faixa etária correspondente à apontada na última década.

Dentre as previsões das metas do Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020, este coloca como desafio às políticas educacionais a elevação da taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% para a população de 15 a 17 anos para o ano 2020.

Nesse contexto, colabora para com essa conjuntura o fato que “o Ensino Médio não tem sido para todos, e, embora o compromisso do Estado deva ser com a sua universalização, basta analisar os recursos disponíveis nos orçamentos [...] para se ter clareza que essa é uma tarefa para as próximas décadas” (KUENZER, 2007, p. 35).

Diante da afirmativa e dos dados analisados, pode-se perceber que este nível de ensino ainda esbarra em diversos fatores que não o torna acessível a todos.

Em relação ao Estado de Rondônia, percebe-se ainda que a oferta de vagas não conseguiria comportar todos os sujeitos com idade ou que ainda não concluíram este nível de ensino, caso o aluno ao ingressar, permanecesse até a conclusão do ensino médio. Várias pesquisas têm constatado o elevado índice de evasão no ensino médio. Esse fato está diretamente ligado aos condicionantes econômicos, culturais e sociais, que são determinantes na realidade detectada.

Há ainda uma crise identitária existente no ensino médio. No momento de embrenhar-se na etapa final da educação básica, mantêm-se uma tensão infligida aos estudantes quanto ao que cursar na ocasião: ensino médio voltado à formação geral? Ensino médio integrado à educação profissional? Ensino médio concomitante? Ou a profissionalização subsequente ao ensino médio?

Como se pode constatar na tabela 3, o número de matrículas realizadas no ensino médio, no ano letivo de 2014, apresenta essa pulverização entre essas possibilidades:

Tabela 3: Taxa de matrícula no Ensino Médio Regular, Integrado à educação Profissional e Concomitante – 2014 (Em %).

Ensino Médio	Integrado à educação Profissional	Normal/magistério	Concomitante
81,76	4,42	1,22	12,60

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2014.

Os indicativos previstos no amparo legal deste nível de ensino, contrastado com os dados da matrícula e as projeções futuras, demonstram que ele é constituinte ao mesmo tempo em que é constituído por contradições que atravessam a realidade concreta.

Alicerçado por políticas públicas educacionais que acabam pulverizadas, sem possibilitar uma identidade a essa etapa da educação básica e os desafios que este tem enfrentado, percebe-se que esse enredo em via de superar a crise de identidade do ensino médio brasileiro não tem sido previsível, nem empreitada fácil, pois a organização e o tratamento, atribuído ao ensino, ao longo da nossa história educacional, têm sido um reflexo da própria organização social, com interesses pontuais, amparados pelo propósito da manutenção do ordenamento do modo de produção capitalista.

3.1.1 A influência das políticas do Banco Mundial na profissionalização no ensino médio: decreto nº 2.208/97 e decreto nº 5.154/04

A subordinação do país à economia mundial e a acentuação das características da política neoliberal²⁰, de acordo com Frigotto (2010), têm como gênese a retirada do Estado da economia por meio: da ideia de Estado mínimo; da restrição dos ganhos de produtividade e estabilidade de emprego; o retorno das leis do mercado sem impor restrições; a elevação das taxas de juros para aumentar as poupanças e esfriar o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital e dos gastos e receitas públicas; o pouco investimento em políticas sociais.

Dentre essas medidas, não se trata de alternativas em via de superação da crise imposta pelo capital, que atinge principalmente a classe trabalhadora.

²⁰ Recorre-se e comunga-se do mesmo pensamento de Frigotto (2014, pp. 31-32) ao se referir ao termo “neoliberal”. De acordo com o autor, a crise do capitalismo reflete na ciência burguesa. Isto explica o fato do retorno, com o nome de “neoliberalismo”, das concepções do liberalismo conservador de Friedrich Hayek (1980-1987), que faz apologia à liberdade do mercado (que conduz à prosperidade) e a crítica às políticas igualitárias (que conduzem servidão). Que a utilização dos prefixos “neo” ou “pós” não possuem o poder mágico de mudar as contradições das relações sócio-econômicas, naturalizadas pela ciência burguesa.

Não se pode esquecer que a escola estatal não está imune aos interesses hegemônicos do capital. Logo, mediante as exigências de uma reestruturação produtiva que o país enfrenta, a educação também é alvo de interesse e disputa.

Por conseguinte, as reformas efetivadas a partir da década de 1990 trazem implícitas as influências dos organismos multilaterais (Banco Mundial; Cepal e BID) que financiam, prescrevem, coordenam e avaliam a políticas educacionais de países em desenvolvimento e subdesenvolvidos – que é o caso do Brasil.

Criados em 1944, em *Bretton Woods*, os organismos internacionais vinculados ao BM, dentre eles a ONU (Organização das Nações Unidas), o FMI (Fundo Monetário Internacional), a UNESCO (Organização da Educação, Ciência, Cultura e Tecnologia), entre outros, têm inicialmente o objetivo de oferecer suporte para a reconstrução dos países devastados pela segunda Guerra Mundial, por meio de programas de assistência econômica e empréstimos.

Entre as décadas de 1950 até meados de 1970, os empréstimos eram voltados às políticas de industrialização dos países periféricos, pois acreditava-se que o crescimento econômico desses países faria com que a pobreza e a marginalidade também desaparecessem, mas isso obviamente não ocorreu. Todavia, a disparidade econômica entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos e em desenvolvimento é tornam-se ainda mais acentuada nesse período.

A década de 1980 é marcada pelo endividamento dos países e a necessidade de reestruturação das políticas do BM. Esse fator reflete na crise estrutural do capitalismo, iniciada na década de 1970, contribuiu para a mudança do foco do BM da pobreza e segura para a educação.

Durante o período em que esteve à frente do BM, (1968-1981), McNamara e demais dirigentes “abandonaram gradativamente o desenvolvimentismo e a política de substituição das importações, deslocando o binômio pobreza-segurança para o centro das preocupações; é neste contexto que a instituição passa a atuar verdadeiramente na educação” (LEHER, 1999, p. 22).

Como consequência da crise estrutural do capitalismo, os países periféricos não tiveram condições de honrar seus empréstimos, agora com juros elevados e entra em queda o preço de suas mercadorias, ficando então dependentes das prescrições do FMI e do BM que “abraçou o ideário neoliberal e, diante da vulnerabilidade dos países endividados, impôs drásticas reformas liberais (ajuste e reforma estruturais)” (LEHER, 1999, p. 22), propondo

condicionalidades e abrangendo apenas a macroeconômica, mas o incentivo ao crescimento do setor privado com o apoio do governo, por meio do ajuste estrutural.

No Brasil, a década de 1980 é marcada pela luta dos movimentos sociais e populares que reivindicam o fim do regime militar, a retomada do Estado democrático de direito e várias demandas suprimidas pela conjuntura política e econômica, vigentes, principalmente a educacional que urgia por reformas visando o atendimento às necessidades da classe trabalhadora. Nesse cenário político, o neoliberalismo ganha espaço pós Regime Militar (1985) e, aos poucos, é disseminando enquanto alternativa política à crise, fortalecendo ainda mais com o governo Fernando Henrique Cardoso²¹. Nesse período há o alastramento das políticas neoliberais que culminam com a privatização de várias estatais e as reformas, sobretudo, na educação que, com a aprovação da LDB nº 9394/96 que baliza o ensino na educação básica por habilidades e competências. No ensino médio, houve a separação entre educação básica e formação profissional. Já o ensino superior, teve o direcionamento à instância privada, com a redução na oferta de vagas, o sucateamento das universidades, o quadro de servidores defasado e a responsabilidade atribuída em sua totalidade aos sujeitos. Economicamente, o país aumento sua dependência internacional com empréstimos adquiridos junto ao FMI, em via de amenizar à crise financeira.

A partir de 1990, o país passa por uma reforma estrutural do Estado, exigência do capitalismo global. Nesse contexto, a educação passa a ser pano de fundo da competitividade entre as nações e é aberta à intervenção de agência multilaterais, principalmente a educação profissional.

Se a promulgação da CF de 1988 representou avanços significativos em relação aos direitos à educação básica, a LDB nº 9394/96 colocou, inicialmente, o ensino médio voltado à formação geral ao mesmo tempo que enfatiza que este nível de ensino tem a função de preparar o sujeito para o trabalho de uma forma ampla. Essa proposta, inicialmente, surge com o argumento de proporcionar uma formação politécnica, tendo como premissa a superação de um ensino que articulasse formação científica, cultural, técnica e profissional.

A regulamentação da profissionalização teve como aparato legal o Decreto nº 2.208 de 1997 que regulamentava o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da atual LDB. A aprovação deste decreto traz à tona a dualidade e a disparidade no ensino de acordo com a ascensão social.

De modo geral, esse Decreto prevê uma reorganização da educação profissional compreendendo três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico. O nível básico era destinado à

²¹ Fernando Henrique Cardoso foi presidente do Brasil por dois mandatos consecutivos: de 1 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002.

qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, com cursos abertos a qualquer pessoa interessada, independentemente de escolaridade prévia. Sua duração era variável e não previa uma regulamentação curricular. Já o curso de nível técnico apresentava uma organização curricular própria e era destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados (concomitante) e egressos do ensino médio (subsequente). O nível tecnológico correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

E qual a intenção implícita na reformulação organizacional da educação profissional?

A resposta nos parece estar relacionada aos interesses das políticas vigentes, onde a separação entre formação geral e formação profissional não apresenta uma mudança conjuntural e estrutural para oferecer um ensino unitário ou uma formação integral a todos os alunos do ensino médio das escolas estatais.

Em contrapartida, embora nesse período o país atravessasse a crise de emprego, as exigências em relação à mão de obra qualificada permanecem, mantendo o exército reserva de desempregados com a justificativa de que os mesmos não têm qualificação para ocuparem as vagas do/no mercado. Mediante essa configuração, a oferta de cursos na formação profissional deve ser ajustada às demandas do mercado e da sociedade.

Diante das exigências de uma formação flexível e a desarticulação da formação profissional na educação básica, foram firmadas e fortalecidas parcerias entre o governo e as instituições privadas, mormente os Sistemas “S” de ensino profissional e as instituições particulares, propiciando a mercantilização de cursos diversos, uma vez que a escolarização anterior não era pré-requisito:

Por meio da orientação para a empregabilidade, reduz-se a política educacional à lógica e demandas imediatas do mercado, direcionando a atuação das instituições para a busca de auto-sustentação financeira mediante a venda de produtos e serviços educacionais, o que supõe a privatização da gestão e da produção do conhecimento (LIMA FILHO, 2002, p. 282).

Todo esse cenário político e educacional ocorre em atendimento às prescrições do documento orientador de políticas do Banco Mundial (BM), Educación Técnica y Formación Profesional (1992). Segundo as orientações dadas pelo documento, consta que “ampliar la formación profesional para crear una reserva de trabajadores calificados con objeto de atraer nuevas inversiones es un gasto innecesariamente arriesgado para los gobiernos” (1992, p. 31). O investimento em educação profissional, pelos governos, não é interessante uma vez

que o mercado em constante mudança exige uma formação profissional polivalente; os alunos matriculados nas escolas estatais pertencerem à classe trabalhadora e a possibilidade de secundarizar essa atribuição às instituições privadas, além de representar uma economia ao Estado, tem a possibilidade de aquecer o mercado.

O mesmo documento faz referência às prescrições para a década de 1970, período que houve um grande incentivo na formação profissional por parte do BM e de outros organismos internacionais, podendo citar no Brasil a reforma consolidada pela LDB nº 5692/71, que tornou obrigatória a profissionalização no ensino médio. De acordo com o documento, essa iniciativa “en general sus resultados han sido decepcionantes” (1992, p. 34), pois não se conseguiu atingir os objetivos esperados.

Dessa maneira, livrando os investimentos dos Estados com a formação profissional na educação básica, esta passa a ser promovida em números exorbitantes pelas instituições privadas com cursos rápidos, pouco investimento e alta lucratividade.

Logo, com as reformas deflagradas na década de 1990, a nova organização curricular do ensino médio, requerida pelo Decreto 2.208/97, vai além da exigência da desvinculação entre formação geral e técnica. Em seu art. 5º, o Decreto nº 2.208/97 regulamenta o ensino médio articulado à educação profissional, prescrevendo: “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e *independente* do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997, p. 1, grifo nosso).

Em seguida, após a aprovação do decreto prevendo a separação do ensino profissional da educação básica, é aprovada a Resolução nº 4/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara da Educação Básica (CEB) – que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – define que os currículos dos cursos técnicos têm que ser desenvolvidos em consonância com conceito de competências, o que resulta na formação de técnicos com um perfil profissional adequado às mudanças e demandas dos setores produtivos, em detrimento de uma formação humana.

A respeito da formação profissional vislumbrada nesse período:

De forma resumida, podemos afirmar que as reformas educacionais dos anos 1990, mormente a orientação que balizou o Decreto n. 2.208/97 e seus desdobramentos, buscam uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador ‘cidadão produtivo’, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente (FRIGOTTO, 2012, p. 73).

O molde do trabalhador idealizado por esta formação está em conformidade com a função primordial da educação prevista pelo Programa de Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe - PREAL. Criado em 1996, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade do ensino em países latino-americanos e caribenhos, por meio do monitoramento e implantação de políticas públicas na área da educação, a finalidade deste programa está sempre associada ao desenvolvimento econômico. Todavia, a função primordial da educação básica é a de privilegiar o desenvolvimento de atitudes e habilidade individuais para a resolução de situações cotidianas, tomadas de decisões, minimizando, conseqüentemente, os gastos do Estado com saúde, com o controle da natalidade entre outros.

Outro aspecto relevante do Decreto nº 2.208/97 refere-se à certificação profissional. Os conhecimentos adquiridos das experiências (competências profissionais) são reconhecidos para fins de continuidade dos estudos de nível técnico, a partir da avaliação realizada pela instituição formadora. Além disso, os currículos são flexíveis e podem ser organizados em módulos, possibilitando itinerários formativos diversificados, com acesso e saídas intermediárias.

Com a mudança de governo, em 2003, mediante as reivindicações populares, 8 anos após a sua publicação, a possibilidade de integração da educação técnico-profissional no ensino médio foi reestabelecida, com a aprovação do decreto nº 5.154/04. Mas, somente após 4 anos de existência do decreto, é que ocorreu a mudança na LDB atual, dada pela Lei nº 11.741/08.

Desse modo, a LDB foi acrescida da Seção IV que trata “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. O artigo 36-C define que a educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, poderá ser desenvolvida de forma integrada, concomitante e/ou subsequente.

O ensino médio integrado, objeto de estudo nesta abordagem, é “oferecido somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 1996).

Observando essas alterações legais, percebe-se que, mesmo representando o atendimento às reivindicações populares, essa integração e reorganização do ensino médio tem se consolidado numa ocasião em que a educação básica brasileira ainda enfrenta desafios relacionados não só à universalização, mas também às condições inerentes para ao seu

desenvolvimento e o delineamento de sua função. Desafio estes herdados da construção histórica de momentos anteriores.

Dessa forma, este nível de ensino tinha como previsão efetivar-se enquanto oferta obrigatória em 2016, conforme preconiza a Emenda Constitucional nº 59 de 11/11/2009, ainda não conseguiu se tornar pilar em um capomovediço.

No que tange à identidade da formação profissional aliada ao ensino médio, fica evidente que a regulamentação prevista pelo decreto nº 5.154/04, consumada pela alteração da LDB em 2008, mantém os resquícios do decreto nº 2.208/97, quando preserva a profissionalização concomitante e subsequente ao ensino médio, assinalando para a ambiguidade no direcionamento neste nível de ensino.

Assim, esse documento é “fruto de um conjunto de disputas, [...], um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, na escola” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, pp. 26-27).

Em análise mais aprofundada, os autores expõem que essa pluralidade de opções tende a contribuir para com a da manutenção de interesses antagônicos que permeiam esse nível de ensino, pois sabe-se que [...] as reformas da educação não geram mudanças essenciais na sociedade, porque não modificam a sua estrutura e o saber continua mais ou menos como privilégio” (CANDIDO, 1984, p. 28). Ou seja, as reformas educacionais não representam uma mudança significativa mediante toda uma conjuntura de inferências do capital, que para Lima Filho (2002, p. 278):

Por essa razão, as reformas educativas só podem ser entendidas nos marcos mais amplos de um sistema social, ou seja, uma reforma educativa constitui-se como, ou é parte de, uma reforma social. Assim, uma reforma educativa não se atém unicamente a projetos, ações ou metas educacionais: estes, em geral, são seus objetivos manifestos ou explícitos.

Desse modo, as reformas na educação profissional propostas pelo Decreto 5.54/04, embora representem mudanças significativas ao possibilitar a educação profissional integrada ao médio e amenizar, em partes, as reivindicações da classe trabalhadora, estas não representam o rompimento total com Decreto nº 2208/97. Ao conciliar interesses econômicos e políticos divergentes estas não propõem a superação do dualismo presente na educação, permanecendo o distanciamento da possibilidade de uma formação integral.

3.2 As dimensões assumidas pelo trabalho, ciência, cultura e tecnologia nos documentos orientadores do ensino médio integrado

A educação escolar tem acompanhado a cíclica mudança no cenário econômico, crescente por meio dos avanços tecnológicos e da globalização, que conseqüentemente impõe “mudanças das formas de produção da existência humana que foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exercem influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente” (SAVIANI, 2005, p. 2).

Em face dessa realidade, é atribuído ao ensino médio, enquanto etapa final da educação básica e conforme os ditames do Art. 35 da LDB, a responsabilidade de desenvolver:

Art. 35. [...] 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, p. 12).

Com o desígnio de preparar o sujeito por meio de conhecimentos, atitudes e valores, que possam contribuir para com a sua atuação social, e, ao ser integrado ao ensino técnico, logo foi atribuído a este último a incumbência da preparação para o desenvolvimento das atividades laborais de forma geral. Portanto, pode-se verificar que esse propósito vai além das intenções. Ele requer uma nova organização pedagógica da instituição escolar, com objetivos claros quanto à formação que pretende proporcionar; o conhecimento das expectativas dos sujeitos matriculados nessa instituição; a eleição e organização dos conhecimentos pertinentes a serem transmitidos; a articulação entre teoria e prática e destas com a vida social.

Como pressuposto para esta integração curricular, está a articulação entre os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, prescrita pela Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012, em seu Art. 4º, onde prevê que: “a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, articula-se com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades [...] e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura”.

Diante dessa premissa legal, busca-se, aqui, discutir o conceito atribuído a cada uma das dimensões que compõe os eixos do ensino médio integrado: trabalho, ciência, tecnologia e

cultura, além de discutir a maneira como essas se relacionam no currículo, enquanto possibilidade para o ensino médio de articular a educação técnico-profissional com a formação geral, identificando os indicativos metodológicos que subsidiam essa integração.

Parte-se, nesse estudo, dos apontamentos da fundamentação filosófica presente no documento denominado “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio” (2007).

Esse documento norteador expõe, como ponto de partida, o processo político que culminou com a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a sua substituição pelo Decreto nº 5.154/2004. Segundo o texto, trata-se de uma luta contra a separação entre a educação profissional e a educação básica e que trazia para o debate a perspectiva da educação tecnológica/politécnica, como base para uma escola comum a todos os brasileiros:

A discussão sobre as finalidades do ensino médio deu centralidade aos seus principais sentidos – sujeitos e conhecimentos – buscando superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino, seja na sua forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante; seja de forma mediata, pela vertente propedêutica. Assim, a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (BRASIL, 2007, p. 6).

No entanto, compreende-se que a formação integral, vista num sentido de formação ampliada, deve ter como propósito perpassar os muros da escola proporcionando também o desenvolvimento de múltiplas inferências sociais, alargando o espaço de ensino-aprendizagem e conseqüentemente de formação e atuação do sujeito nas relações que estabelece. Nessa proposição, têm-se como sentido filosófico e epistemológico da integração as afirmativas encontradas no documento texto “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica”, que apresenta a seguinte justificava:

Quer-se estimular a reorganização curricular da escola, de modo a superar a fragmentação do conhecimento, reforçando-se a flexibilização do currículo e desenvolvendo uma articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimento, com atividades integradoras definidas com base nos quatro eixos constitutivos do ensino médio – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Desse modo, propõe-se um currículo organizado não apenas em torno de disciplinas, mas também de ações, situações e tempos diversos, assim como de espaços intra e extraescolares, para realização de atividades

que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens (BRASIL, 2009, p. 81).

Ao adentrarmos na dimensão em que cada categoria assume nesse processo de articulação, apresentamos o trabalho como elemento central na produção da existência humana. Como ser social, pode-se distinguir o homem dos animais “pela consciência, pela religião e por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência” (MARX e ENGELS, 1989, 13).

Dessa maneira, o trabalho assume duas dimensões: uma no sentido ontológico, que é inerente ao processo de formação e realização do sujeito; a outra no sentido histórico, visto como mediação inerente à sobrevivência do homem, para o estabelecimento das relações sociais e com a natureza.

Todavia, a dimensão que o trabalho assume na sociedade capitalista atualmente representa, ao sujeito, o consumo não só da sua força produtiva, mas da sua própria existência, exaurindo-o muitas vezes do seu próprio ser social, histórico e o distanciando das relações com o mundo, tornando-o alheio a si mesmo.

Ao propor a integração da dimensão do trabalho no currículo do ensino médio integrado ao ensino técnico, este deve ser compreendido “como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais” (KUENZER; GARCIA, 2008, p. 54).

Partindo dessa proposição, o trabalho inserido como um dos eixos norteadores na construção e consecução do ensino médio integrado não deve ter como direcionamento apenas o trabalho material, voltado para a produção de bens e serviço, mas também o não-material, conforme defende Saviani:

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material (SAVIANI, 2005, p. 16).

Dessa maneira, a escola, por meio do trabalho educativo (não-material), possibilita a cada sujeito produzir o saber a respeito das múltiplas dimensões dos fenômenos que interferem na realidade, possibilitando a este a compreensão desses fenômenos nas relações estabelecidas.

Nessa busca constante pela produção da própria existência, o homem produz também o conhecimento, que é historicamente acumulado e socialmente compartilhado de geração à geração. O conhecimento é uma produção do pensamento humano, “não é outra coisa senão a forma através da qual o homem apreende o mundo expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras” (SAVIANI, 2005, p. 11). A produção do conhecimento necessita da contribuição da ciência enquanto eixo estruturante do currículo, que no ensino médio integrado:

[...] é a parte do conhecimento melhor sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, as disciplinas científicas (KUENZER; GARCIA, 2008, p. 54).

De acordo com Ramos (2010, p.49-50), a ciência é expressa como “[...] conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, sendo resultado de um processo empreendido pela humanidade em busca da compreensão e da transformação dos fenômenos naturais e sociais”. Assim, os conteúdos de ensino, portanto, são explicações dos conceitos fenômenos que se relacionam e constituem a totalidade concreta.

Na eleição e organização dos conhecimentos científicos a comporem o currículo integrado, faz-se necessário que os conceitos postos para serem apreendidos possam contribuir com a compreensão e transformação desta realidade concreta, tendo condições de subsidiar o sujeito a desvelar esses fenômenos que interferem e determinam essa realidade, num constante ir e vir dialético.

Outro eixo proposto é a tecnologia. Nessa integração, ela cumpre a função de “mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real)” (KUENZER; GARCIA, 2008, p. 54). Dessa maneira, os conhecimentos científicos organizados e transmitidos pela escola, para que possam fornecer condições ao aluno para interpretar essa realidade, permitem interpor e interferir na mesma, a apreensão desta requer uma relação de totalidade, pois “o homem não pode conhecer o contexto do real a não ser arrancando os fatos do contexto, isolando-os e tornando-os relativamente independentes”

(KOSIK, 1976, p. 48). E compreender os avanços tecnológicos usufruindo deste hoje para a vida, o trabalho, a produção de novos conhecimentos é condição a ser proporcionada pelo ensino médio.

Ainda assumindo relevância nesta integração, aparece o eixo da cultura que “deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituído o modo de vida de uma população determinada”. (KUENZER; GARCIA, 2008, p. 54). Nessa construção a cultura é entendida como:

Articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Portanto, cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída pelo todo social (BRASIL, 2007, p. 29).

Desse modo, para Kuenzer (2000, p. 144), “a finalidade da escola que unifica cultura e trabalho é a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que articulem à sua capacidade produtiva as capacidades de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”.

Ao analisarmos essa proposta de integração, podemos perceber que esta concepção se assenta na proposta de escola unitária em Gramsci (1982, p. 57), para o qual, esta instituição de ensino cumprirá sua função quando “unifica o trabalho, ciência e cultura, sendo, portanto, uma escola ativa e articulada ao dinamismo de sociedade em seu processo de desenvolvimento”. O ensino, também, deve ser indissociável ao mundo do trabalho, que se constitui, de acordo com Freitas, o “fundamento da vida, nas suas várias manifestações [...] sempre em movimento, em processo” (FREITAS, 2013, p. 31).

Ao tratar da integração curricular, o texto “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil” considerando o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões que devem integrar o currículo, sustenta o trabalho como princípio educativo:

[...] condensando em si as concepções de ciência e cultura, podendo vir a se constituir como contexto, justificando a formação específica para atividades diretamente produtivas. O mesmo se pode dizer da ciência e da cultura. O processo específico de produção científica pode se constituir num contexto próprio de formação no ensino médio, formulando-se entre outros objetivos, projetos e processos pedagógicos de iniciação científica. Também a prática e a produção cultural podem adquirir uma perspectiva própria de formação no ensino médio, de modo que objetivos e componentes curriculares com essa

finalidade sejam inseridos no projeto de ensino médio. Na perspectiva de conferir especificidades a estas dimensões constitutivas da prática social que devem organizar o ensino médio de forma integrada – trabalho, ciência e cultura – que se entende a necessidade de o ensino médio ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural (BRASIL, 2008, p. 13).

Depreende-se que, ao gerir essas dimensões numa relação efetiva, a escola, por meio do ensino, será capaz de proporcionar a formação tendo como foco o sujeito integral, instrumentalizando-o para a vida produtiva, assim como proporcionando a esta autonomia para pensar, apreender, se posicionar, de conduzir e agir socialmente.

De acordo com Ramos (2010), a proposta de integração do ensino médio e educação profissional possui um significado e um desafio para além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, pois implica num compromisso de construir uma articulação e integração orgânica entre trabalho como princípio educativo, a ciência e tecnologia como síntese de toda produção humana com seu meio, e a cultura, como síntese da formação geral e específica por meio de diferentes formas de criação existentes na sociedade, com seus símbolos, representações e significados.

Logo, um trabalho integrado na acepção socialista não prevê a separação entre disciplinas de formação geral e disciplinas de núcleo profissionalizante, separação proposta pelo modelo positivismo. Para Pistrak (2000, p. 32), são princípios básicos a serem considerados numa escola que visa a formação para o trabalho: “1) Relações com a realidade atual; 2) Auto-organização dos alunos”.

Assim, faz-se inerente nessa integração curricular o conhecimento da realidade em via de sua transformação, na qual o conhecimento transmitido/assimilado na escola deve servir de arma para o enfrentamento dos fenômenos. Visto a partir de uma visão socialista, o trabalho integrado requer a integração também entre os conhecimentos dos núcleos de formação para o trabalho e os conhecimentos ditos gerais, numa reciprocidade onde ambos se sustentam, reconhecendo que essa integração curricular requer um trabalho com o coletivo, com o todo, que englobe a amplitude do ser social, político, cultural a partir de uma realidade em constante mudança.

3.2.1 O trabalho como princípio educativo e as contradições nos documentos orientadores do ensino médio integrado

Em busca, ainda, dos vestígios na análise documental da concepção que embasa o ensino médio integrado, para a melhor compreensão desta política pública educacional, recorremos ao que propõe o documento (Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2009), proposto pela SETEC que contribuiu e orientou na elaboração e organização do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária.

A formulação deste documento nasce a partir das proposições do Grupo de Estudo denominado “GT do Ensino Agrícola” designado pela SETEC, com o intuito de “se repensar o modelo predominante nas instituições que atuam no ensino agrícola, levando em consideração as transformações da sociedade e dos processos produtivos” (BRASIL, 2009, p. 4).

Ao vislumbrar o redirecionamento curricular voltado para a formação agrícola e enquanto documento orientador, pode-se verificar que ao final o mesmo apresenta sínteses, no qual estas são oriundas dos Seminários Regionais e do Seminário Nacional. Dentre os encaminhamentos propostos para a reestruturação curricular, justifica-se:

[...] a (re)significação do ensino agrícola, principalmente levando-se em consideração um contexto que tenha como um dos focos a agricultura familiar, necessariamente isso nos remete a pensarmos em construir propostas de um *novo currículo* articulado a uma proposta pedagógica orientada para a *formação integral*. O currículo de um curso tem como objetivo principal se constituir em instrumento que oportunize aos alunos adquirirem as *competências* previstas no perfil profissional e também desenvolverem valores éticos, morais, culturais, sociais, políticos e ecológicos. Objetiva ainda *qualificar* os discentes para uma atuação profissional nas diversas formas e espaços da produção agropecuária, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social, científico, econômico e a preservação ambiental. [...] Isso posto na orientação “aprender a aprender” diante da necessidade de uma aprendizagem a ser continuamente renovada (BRASIL, 2009, pp. 27-28, grifo nosso).

Como se pode perceber, atribui-se ao redirecionamento do currículo a capacidade de contemplar a formação integral do sujeito. No entanto, ao prosseguir, percebe-se que a formação integral referenciada condiz com a aquisição de competências, o desenvolvimento da capacidade individual de mobilizar conhecimentos e habilidades para atuar no contexto em que o sujeito está inserido. No mesmo trecho, essa formação integral confunde-se ainda com

qualificação profissional, posta como condição para contribuir com o desenvolvimento pessoal, com o desenvolvimento social, científico e econômico do sujeito, zelando ainda pela preservação ambiental. Evidencia-se nessa proposição de formação que a finalidade primordial da escola é a de auxiliar o sujeito a adquirir a capacidade de ajustar-se continuamente às mudanças sociais, econômicas e políticas que ocorrem na sociedade capitalista.

Em contrapartida, a formação integral aqui defendida vai além da capacidade de posicionar-se diante de um contexto. Historicamente, o termo formação integrada, provem “da educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científica-tecnológica” (CIAVATTA, 2012, p. 86), possibilitando a este o conhecimento que o instrumentalizará como sujeito capaz de atuar e modificar suas relações sociais e com a natureza.

Ao analisar o PDI que norteia as ações a serem desenvolvidas pelo IFRO, ao que tange a organização curricular, podemos constatar que este documento concebe na sua estrutura curricular “[...] o *trabalho como princípio educativo*, na perspectiva de responder aos pressupostos legais estabelecidos na Lei 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares postas para os diferentes níveis da educação nacional” (IFRO, 2009, p. 44, grifo nosso).

Evidencia-se uma contradição quando se coloca o trabalho, tido neste documento orientador como princípio educativo justificado como o atendimento aos pressupostos legais e não na dimensão ontológica e histórica que essa categoria representa.

Percebe-se que o centro de toda a discussão, nesse documento, não tem como centro o sujeito social, fruto de múltiplas determinações, mas o seu agir social direcionado através das propostas/conteúdos de formação, mormente do núcleo formativo que contemplam disciplinas as quais que elegem os conteúdos procedimentais (saber fazer) e atitudinais (saber agir).

Para compreender a dimensão que assume o trabalho como princípio educativo, parte-se do pressuposto de que este:

[...] implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (FRIGOTTO, 2000, p. 97).

Já Ramos (2012, p. 120), aponta que ter o trabalho como princípio educativo “implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão”.

Percebe-se nesses autores que considerar o trabalho como princípio educativo é considerar os fenômenos que aparecem ao sujeito em sua totalidade, em suas diversas determinantes, tendo como pressuposto não só a formação profissional, para a empregabilidade, mas o desenvolvimento de múltiplas potencialidades humanas, subsidiando nas relações sociais e com a natureza que esse sujeito estabelece, conforme afirma Duarte (2008, p. 34) ao discorrer sobre o trabalho educativo, expondo que o mesmo só alcança a sua finalidade “[...] quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização”.

Nesse sentido, ao ter o trabalho como princípio educativo, a dimensão do conhecimento que a escola propõe transmitir não deve ser organizado em torno de competências individuais, do saber agir, mas estar intrinsecamente relacionado a apropriação dos conhecimentos históricos e culturais da humanidade.

Ao analisar a proposição de organização curricular sugerida no documento (Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que norteia a elaboração da proposta curricular do Curso Técnico em Agropecuária ofertado no IFRO Campus Ariquemes, é possível fazer a menção que o conhecimento, nessa perspectiva deve se dado “[...] "em doses homeopáticas", apenas aquele mínimo para poder operar a produção (SAVIANI, 1994, p. 160-161).

Segue o trecho da orientação, que ao vislumbrar a organização do currículo voltado para a formação agrícola, propõe:

Estabelecer que o perfil do Técnico Agrícola deve ser generalista, com um currículo constituído por duas partes: a) Uma *base nacional mínima e unificada*, elaborada de maneira participativa e democrática por representantes de todas as instituições, construída com componentes curriculares adotados em todo o País e que, mesmo levando em consideração as peculiaridades locais e regionais, permita um perfil semelhante para os Técnicos Agrícolas em todo o Brasil, permitindo, assim, a mobilidade de alunos e profissionais; b) Uma parte específica para atender as necessidades e características locais e regionais (BRASIL, 2009, p. 29, grifo nosso).

Esta afirmação aponta para o perigo que a classe trabalhadora representa. Melhor que ela não seja instrumentalizada de conhecimento para não colocar em risco a manutenção da

ordem social. Assim, a intenção, ainda que não escancarada, apresenta-se como um limitador dos conhecimentos que a classe trabalhadora deve dominar, ser perder a funcionalidade produtiva, mas também não ser capaz de reagir contra aquilo que lhe é imposto.

Dessa maneira, vivenciando um conflito de interesses, poderá esse currículo ser objeto de instrumentalização da classe trabalhadora?

Saviani nos responde que, na sociedade capitalista,

[...] os meios de produção são propriedade privada, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção (SAVIANI, 1994, pp. 160-161).

Essa contradição expressa o poder hegemônico que o currículo escolar tem representado na sociedade capitalista. O saber transmitido pela escola representa, imbricado em suas políticas e organização, a hegemonia da classe proprietária.

Desse modo, o trabalho enquanto ação vital do sujeito, torna-se mercadoria em um modo de produção capitalista. Como alvo que permeia a vida, o sentido dado a este refere-se à força e à disposição do trabalhador para o mercado. Como alvo de disputa, exploração, alienação, este é destituído do sentido educativo e assume a lógica mercadológica, um caráter puramente produtivo.

Em via de subordinar os processos educativos aos produtivos, assume grande destaque a influência ideológica exercida, ainda que de maneira não manifesta, pela instituição de ensino que atua como uma mediadora consensual da naturalização do direcionamento da preparação do sujeito para que submeta à venda sua força do trabalho.

Desse modo, pode-se presumir que o trabalho como princípio educativo, da forma como está posto nos documentos orientadores, resume-se apenas um termo desconexo, tomado da pedagogia socialista, mas que facilmente é abocanhado pelas proposições da pedagogia da competência.

Entende-se que, ao desviar a centralidade para a práxis produtiva, e ao privar o sujeito de condições materiais de se apropriar de sua cultura, de sua história, a finalidade atribuída ao trabalho, na sociedade capitalista, corrói a função educativa e ideologicamente aliena, adestra, e faz do sujeito massa moldável mediante às necessidades do mercado.

4 O ESTADO DE RONDÔNIA E A IMPLANTAÇÃO DO IFRO

Nesta seção, tendo em vista a busca pela compreensão dos fatos em sua totalidade, são apresentados os aspectos relacionados à colonização e à questão agrária no estado de Rondônia, os projetos iniciais de assentamento e colonização do Estado, a contextualização da história do município de Ariquemes e da implantação do IFRO e do campus Ariquemes.

O aprofundamento teórico nesta seção tem como intuito compreender a formação do campesinato no Estado e os enfrentamentos dessa classe social para a permanência no campo.

4.1 Colonização e questão agrária no Estado de Rondônia e os primeiros projetos de assentamento

A colonização de Rondônia está intimamente ligada à colonização da região amazônica, que tão logo não foge a história da apropriação territorial do Brasil, marcada por disputa entre nações, violência, exploração, conflitos, rupturas de programas governamentais, entre outros fatores que endossam a história do Estado.

A vasta e rica região sempre foi alvo de preocupação dos governadores, desde o período colonial (1530 -1822), quando espanhóis e portugueses disputavam sua posse e exploração. Os donos da terra, os índios, constituíam, de acordo com Ribeiro na obra *O Brasil como problema* (1995) aproximadamente mil nações, distribuídas principalmente nas várzeas e cuja população no período da chegada dos europeus era estimada em torno de dois a três milhões de pessoas que, ao longo dos séculos, foram vítimas de massacres, escravização e expropriados de suas terras. Dos poucos que resistiram aos conflitos, constata-se atualmente a presença dos povos Araras, Gaviões, Caripunás, Pakaás Novos, Karitianas, Tapari, Makurap, Jatobi, Kaxacaris, Uru-Eu-Wau-Wau, Tubarão Latundé, Cinta Larga, Surui, entre outros, que, assim como os negros, contribuíram para a abertura da região.

Terra rica em recursos minerais como o ouro, a cassiterita, diamantes entre outros, além do extrativismo vegetal, a área sempre chamou a atenção e, desde o século XVII, era explorada por expedições dos bandeirantes e sertanista em busca de riquezas minerais, índios para serem escravizados e as drogas do sertão.

Em meados do século XIX, uma das saídas para a proteção geográfica foi a delimitação de áreas. Durante a Segunda Guerra Mundial, foi criado pelo decreto lei nº 5.812 de 13 de setembro de 1943, o Território Federal do Guaporé, constituído por terras

desmembradas dos estados do Amazonas e do Mato Grosso. Nesse período, a região amazônica representa um potencial econômico, baseado no extrativismo vegetal com a exploração do látex, oriundo de diversos seringais existentes em toda a região e atendiam um acordo do atual governador Getúlio Vargas com os Estados Unidos no período da vulcanização. Para isso, a mão de obra utilizada agora, índios e dos poucos caboclos locais, era em sua maioria de nordestinos, pobres, com poucas perspectivas, recrutados para se submeter ao trabalho, enfrentado o distanciamento geográfico, a falta de estrutura, doenças como a malária e as feras na selva. Com o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, foram liberadas as plantações de borracha da região asiática. O rompimento do interesse norte-americano pela borracha produzida na Amazônia fez com que o estoque do produto acumulasse, uma vez que o mercado interno não tinha condições de consumir toda a produção.

Em 1956, o Território Federal do Guaporé passou a se denominar Território Federal de Rondônia, em homenagem ao sertanista Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. Nesse período, a descoberta de jazidas de cassiterita e a abertura da BR 364, iniciada em 1960 pelo presidente Juscelino Kubitschek, estimularam a sua economia e o povoamento da região que foi incentivada, ainda, pelos conflitos sociais vivenciados nas regiões Sul e Sudeste:

O desenvolvimento industrial repentino ocorrido no Brasil nestas regiões nas décadas de quarenta, cinquenta, sessenta e setenta, e a grande oferta de empregos, provocaram a explosão de problemas nas cidades: violência rural, urbana, desemprego, aumento das favelas, surgimento dos sem tetos, crise na área da saúde e da educação entre outros (GOMES, 2013, p.15).

Enquanto as regiões mais desenvolvidas do país enfrentam conflitos relacionados à ocupação da terra, dados da densidade demográfica do IBGE de 1970 apontam para a emergência de ocupação da chamada Amazônia Legal, que representa a extensão de 59% do território nacional e apresentava, nesta década, uma ocupação de apenas 1,5 habitante por quilômetro quadrado.

A política de colonização dirigida, adotada durante o governo militar (1964-1985), apresentava como uma das saídas para a política econômica a submissão da agricultura em atendimento aos ditames do capital. Diante de um contexto social, político e econômico vivenciado no país a partir da segunda metade da década de 1960, a colonização da região amazônica representa uma saída potencial para resolução de problemas geográficos, de enfrentamentos sociais e tendo em vista o contributo econômico que o desenvolvimento da

região poderia reverter para o país. Nesse cenário de eclosão política, o Território Federal de Rondônia, chamado de “Novo Eldorado”²², é uma das extensões a ser ocupada pelos desvalidos:

A colonização na Amazônia é fruto da coerção ideológica que simultaneamente lida com os expropriados e expulsos principalmente da região Sul e com a expansão dos grandes latifundiários (empreendimento agropecuários) incentivados pelo regime militar, os quais não permitiram que a reforma agrária ocorresse no país (FERREIRA, 2011, p. 137).

Na tentativa de minimizar os problemas ocorridos no Sul e Sudeste, a necessidade de controlar as fronteiras e ao mesmo tempo incentivar a colonização da região e da área onde hoje é o Estado de Rondônia, para que esta produzisse, estrategicamente, o governo lança campanhas publicitárias no intuito de atrair pessoas dispostas a enfrentar os desafios e adversidades da região. Para isso, usufrui de lemas das persuasivos como “Amazônia, Integrar Para Não Entregar” e “Vamos levar o homem sem terra para a terras sem homens”.

É notório o salto populacional. Em 1950, Rondônia registrava apenas 530 estabelecimentos rurais, com áreas extensas, tendo em média 1.309 hectares por estabelecimento. Assim, com os incentivos do governo, em busca de terra e acreditando nas promessas de construir um futuro promissor, milhares pessoas partiram rumo ao Território na época, elevando assim o número de habitantes conforme pode-se constatar nos dados demográficos do IBGE de 1950 -2010, organizados na tabela 4:

Tabela 4: População urbana e rural do estado de Rondônia – 1950-2010.

Anos	Total habitantes	População			
		Urbana		Rural	
		Números	%	Números	%
1950	36.935	13.816	37,4	23.119	62,6
1960	70.783	30.842	43,6	39.941	56,4
1970	116.620	60.541	51,9	56.079	48,1
1980	503.125	239.436	47,6	263.689	52,4
1991	1.130.874	658.172	58,2	472.702	41,8
2000	1.231.007	883.048	61,9	494.744	38,1
2010	1.562.409	1.149.180	73,6	413.229	26,4

Fonte: IBGE. Censos Demográficos de 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010.

Observa-se na tabela acima sobre o censo demográfico que, entre as décadas de 1950 e 1970, período em que se inicia o processo de incentivo à colonização do Estado, houve um

²² O termo eldorado significa aquilo que é encoberto de ouro.

acréscimo populacional de aproximadamente 316%. Já o início do período militar até 1991, houve um crescimento percentual de aproximadamente 16%. Entre 1950 e 1980, houve um aumento de 1.140% da população da área rural, em decorrência dos projetos de assentamento da época. A partir da década de 1980, percebe-se um decréscimo na taxa percentual da população do campo motivada pelas condições gerais do país, caracterizadas pela crise econômica enfrentada que refletiu no declínio das principais lavouras como café, cacau e seringueira, todas afetadas pelo baixo preço, além da queda do extrativismo vegetal, principalmente a seringueira que não representa mais lucratividade; a escassez de incentivos financeiros do governo e condições de serviços essenciais como saúde e educação que possibilita a permanência da população no campo. Diante desses fatores, em 2010, a população rural do Estado representa apenas 26,4 %.

4.1.1 Os primeiros projetos de assentamentos em Rondônia

Durante o crescimento populacional acelerado, visando à organização da colonização da região, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, criado em 1970, desenvolveu importante função nesse período. Responsável pelos projetos de colonização e regulamentação agrária, organizou a partir da década de 1970, os Projetos Integrado de Colonização – PIC (Ouro Preto, Gy-Paraná, Paulo de Assis Ribeiro, Adolpho Rohl e Sidney Girão) e dos Projetos de Assentamento Dirigido – PAD (Marechal Dutra e Burareiro). A partir de 1981, o INCRA implanta Projetos de Assentamentos Rápidos – PAR²³.

²³ Os PICs eram projetos compostos por lotes que variavam entre 50 a 100 hectares. O primeiro PIC criado foi Ouro Preto em 1970. Esse assentamento deu origem ao município de Ouro Preto d'Oeste e contribuiu para o desenvolvimento da então Vila de Rondônia, atual município de Ji-Paraná. A previsão inicial era o assentamento de 1.000 famílias. No entanto o projeto atendeu 5.162 famílias. O segundo projeto de colonização foi implantado em 1971, na região de Guajará-Mirim, denominado PIC-Sidney Girão, onde surgiu a cidade de Nova Mamoré. nesse projeto foram assentadas 3.686 famílias, em lotes rurais de cem hectares. Em 1972, foi implantado o PIC Gy-Paraná na região do Seringal Cacoal, à margem direita do Rio Machado ou Ji-Paraná, onde surgiu a cidade de Cacoal, Cacoal, Ministro Andreazza, Rolim de Moura, Santa Luzia do Oeste, Novo Horizonte do Oeste, Alta Floresta do Oeste e Alto Parecis. Em 1973, ocorreu a implantação do PIC-Paulo Assis Ribeiro, que deu origem à cidade de Colorado do Oeste e às cidades vizinhas. O PIC – Padre Adolpho Rohl foi implantado em 20 de novembro de 1975 e colonizou a região de Jarú. Ainda em 1975, o INCRA implanta o setor Rolim de Moura, uma extensão do PIC-Gy-Paraná, que colonizou a região onde surgiu a cidade de Rolim de Moura e outras localidades. Já os PAD Burareiro distribuiu lotes rurais de tamanho médio entre 125 e 250 hectares enquanto o PAD Marechal Dutra que distribuiu áreas de 100 hectares. Ambos foram implantados na região de Ariquemes em de abril de 1974. A partir de 1981, o INCRA implanta projetos de assentamentos rápidos – PAR em Urupá em julho de 81, em Machadinho em 1982.

Os projetos de colonização do Estado de Rondônia foram distribuídos, num primeiro momento, conforme as especificações da tabela 5:

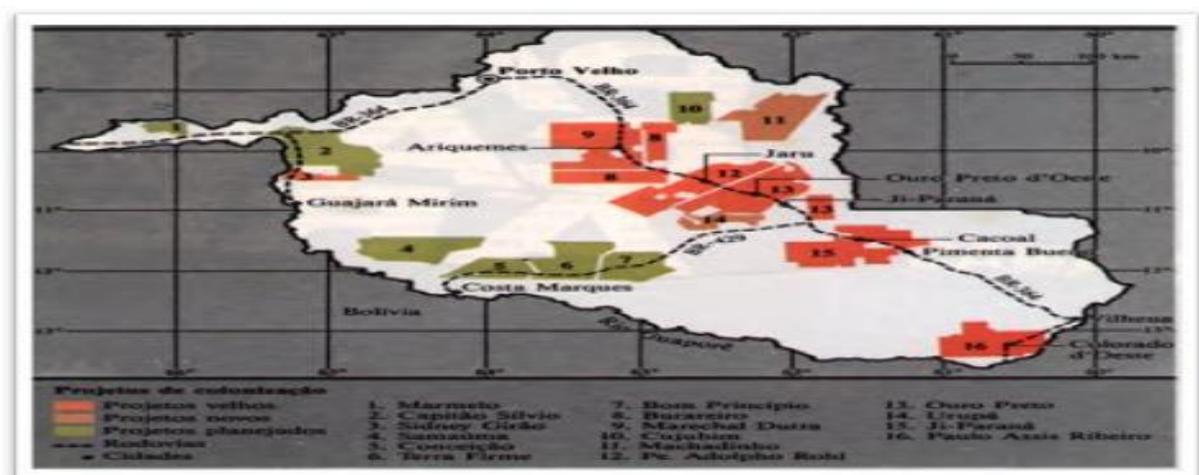
Tabela 5: Projetos colonização dirigida em Rondônia – 1979.

PROJETOS	ÁREA TOTAL (ha)	Nº de famílias assentadas			Títulos de terras distribuídos	
		Até 1978	Esperado 1979	Objetivo final	Até 1978	Esperado 1979
Ouro Preto	512.585	4.414	719	5.133	2.932	876
Gy-Paraná	486.13	3.922	834	4.756	1.294	1.000
Paulo de Assis Ribeiro	293.580	2.463	511	2.974	712	1.568
Adolpho Rohl	413.552	2.247	500	4.341	1.131	340
Sidney Girão	60.000	485	15	500	383	90
Marechal Dutra	494.661	2.220	703	4.520	397	673
Burareiro	304.925	731	203	1.214	158	401
TOTAL	2.565.440	16.482	3.485	23.438	7.007	4.948

Fonte: IBGE, Revista brasileira de geografia. Rio de Janeiro. I ano, 46 I n. 3/4 I p. 391 a 5681 jul./dez. 1984.

Levando em consideração que na década de 1980, conforme especificado na tabela 5, a população rural de Rondônia era composta por 263.689 habitantes, percebe-se que as 16.482 famílias atendidas, até 1978, não atendiam à demanda da população residente no campo no período. O mapa sobre a distribuição de solos pobres na colonização de Rondônia demonstra a representação da localização desses projetos de assentamento:

Figura 1: Distribuição de solos pobres na colonização de Rondônia.



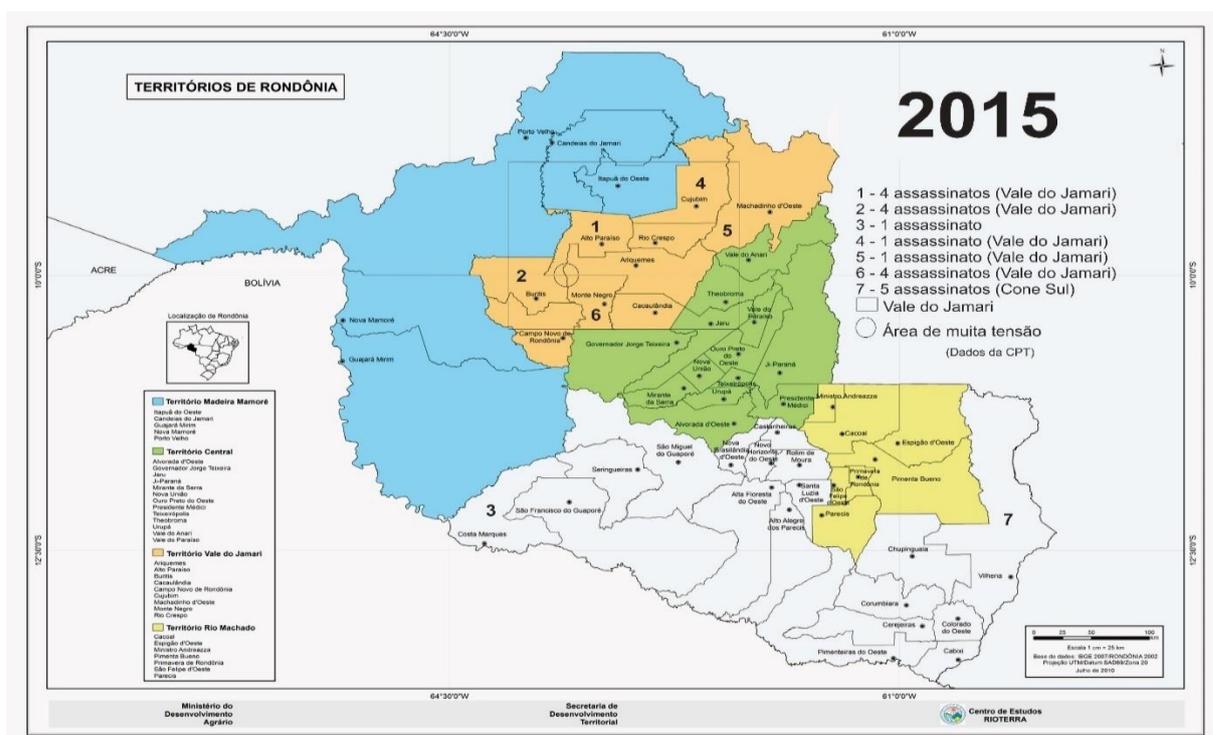
Fonte: FEARNSIDE, 1987, p. 74.

No auge desse período, denominado pelos historiadores de Ciclo Agrícola, em 1980, o Estado contava com 48.371 estabelecimentos rurais, perfazendo uma área ocupada de 5.223.631 hectares, com média de 107 hectares por estabelecimento. No entanto, com o rápido fluxo de aglomerados urbanos e a ocupação efetiva do Estado ao longo de toda a BR-364, tornou-se um empecilho para o controle e acompanhamento do processo de colonização. Dentre os atraídos nesse processo de colonização, estão também os grileiros, posseiros, garimpeiros, entre outros, e a terra aparentemente abundante cada vez mais passa a concentrar-se nas mãos de poucos.

Devido à falta de condições para manter-se na terra, cada vez mais, os camponeses são desapropriados do seu chão. Seus lotes são entregues e ao se unirem, formam os latifúndios. Estes então passam a ver a terra não mais como local para a sua produção, mas como meiros, boia-fria, ou seja, têm como alternativa servir de mão de obra no campo ou ir para o centro urbano engrossar a fila de desempregados.

O Estado representa um elevado índice de mortes por conflitos agrários, conforme demonstra dados da Pastoral da Terra na figura 2:

Figura 2: Mapa das regiões de conflitos agrários no estado de Rondônia.



Fonte: Comissão Pastoral da Terra, 2015.

Esse cenário contribui para o desencadeamento dos conflitos agrários constante no Estado, que se mantém no topo da violência agrária do Brasil, conforme se pode constatar no mapa elaborado pela Comissão Pastoral da Terra referente ao ano de 2015. Das 49 mortes decorrentes de conflitos agrários na região Norte, 20 aconteceram no Estado de Rondônia. Isso representa 27% das ocorrências no Brasil.

Lamentavelmente, este cenário sangrento da luta pela terra não é um fato isolado, mas que tem se acentuado no Estado pela escassez de políticas públicas voltadas ao atendimento das questões agrárias.

4.2 Contextualização histórica do município de Ariquemes

A região do Vale do Jamari foi ocupada por extrativista, segundo historiadores, desde o século XVII. Durante o Primeiro Ciclo da Borracha, devido a grandes áreas nativas de seringueiras. A intensificação dessa ocupação deu-se a partir de 1916, período em que o Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon instalou às margens do Rio Jamari um posto telegráfico, no local denominado Vila Papagaios. A vila era povoada basicamente por seringueiros e alguns remanescentes da tribo de índios Arikemes, cujo nome significa filhos da água.

O povoamento da região foi intensificado na década de 1960, com a construção da BR-364 e com a descoberta e exploração de grandes jazidas de cassiterita, período em que recebeu um elevado número de garimpeiros, ampliando assim a vila para primeiro núcleo habitacional que recebeu o nome de Vila de Ariquemes.

Com o incentivo do governo federal para a ocupação da região, por volta de 1975, o INCRA iniciava a distribuição de 4.666 lotes de 100 HA de terras no projeto denominado Marechal Dutra, e, em 1976, mais 1.555 lotes de 250 HA do Projeto Burareiro.

Em 11 de outubro de 1977, pela Lei Complementar nº 6448, a vila adquire sua emancipação política, com a instalação política do município no dia 21 de novembro do mesmo ano. Logo depois, foi promovida a município com nome de Ariquemes, em homenagem à tribo indígena Arikemes – primeiros habitantes da região, como salientamos acima, cujo nome significa “filhos do rio”. Localizado ao centro-norte do Estado de Rondônia, a aproximadamente 198 quilômetros da capital do Estado, o município de

Ariquemes possui uma área de 4.427 km. De acordo com censo do IBGE (2014), a população de aproximadamente 104 mil habitantes.

A economia da região de Ariquemes e municípios do Vale do Jamari baseia-se na agricultura com o cultivo do café, cacau, guaraná e cereais, pecuária de leite e corte, mineração com o maior garimpo de cassiterita a céu aberto do mundo, que é denominado Garimpo Bom Futuro e a indústria madeireira.

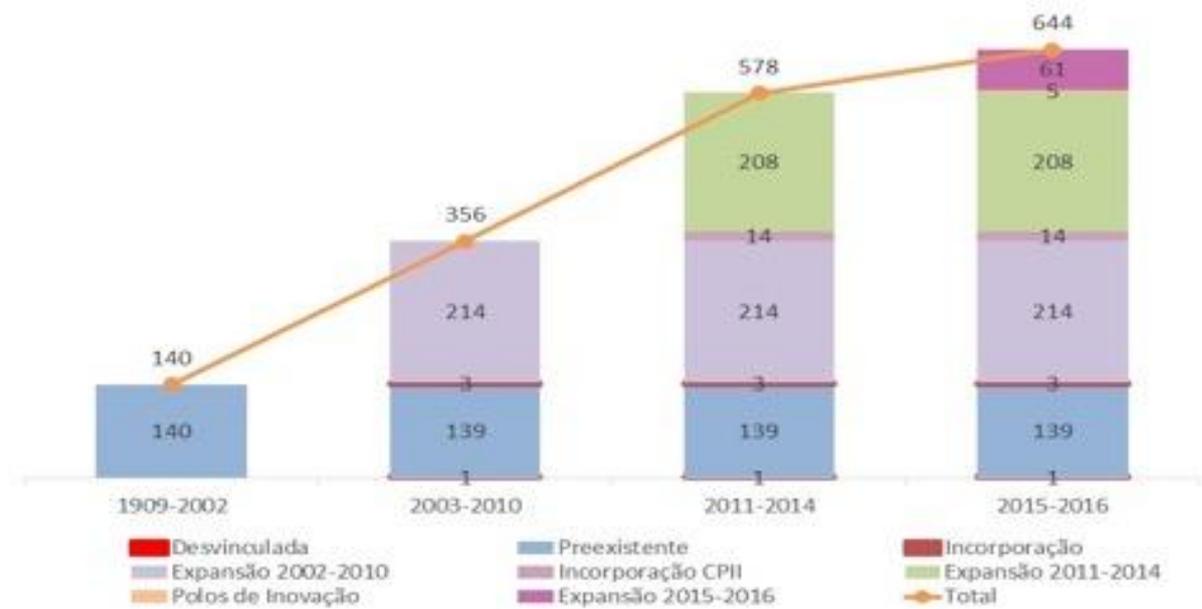
4.3 A expansão da Rede Federal de Educação Profissional

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi consolidada pela alteração do Decreto nº. 2.208/97, pelo Decreto nº 5.154/04 que regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB, possibilitando a retomada da profissionalização integrada na educação básica. Para isso, um dos mecanismos utilizados foi a criação de instituições federais de ensino, os IFETs, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que estabelece a seguinte concepção para estas novas instituições:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, p. 36).

Mediante a proposta de reorganização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia estes usufruem da infraestrutura existente das Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e CEFETs que totalizavam 140 instituições construídas no período entre 1909 a 2002. Seguindo o plano de expansão, até 2016 o MEC, concretizou a construção de mais de 500 novas unidades, totalizando 644 campi em funcionamento, conforme demonstração do gráfico a seguir:

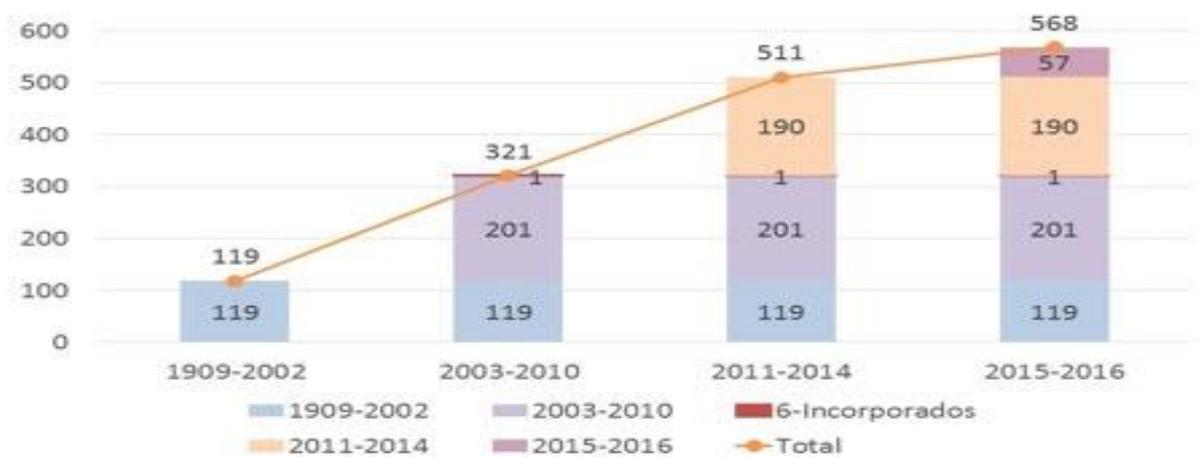
Figura 3: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades.



Fonte: MEC, 2015.

Já, em relação aos municípios atendidos pela Rede Federal de Educação Profissional, pode-se perceber que houve um crescimento alarmante a partir da aprovação do Decreto nº 5154/2004, conforme especifica a figura 4:

Figura 4: Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: MEC, 2015.

Se em 1909-2002 eram apenas 119 campi, com a aprovação do Decreto nº 5154/2004, esse número foi elevado significativamente, atingindo regiões mais remotas do país, com o propósito de levar de formar diferentes mão de obra para o mercado, perpassando desde à qualificação até o curso em nível superior, sempre em consonância com os arranjos produtivos locais.

O Art. 6º da lei 11.892/08 destaca as finalidades e características dos IFETs, o que pode servir como ponto de partida para a compreensão da função social destas instituições:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base; no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008, pp. 3-4).

Conforme explicita a lei, essas instituições são alicerçadas para oferecer uma formação voltada para a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias, buscando responder às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais, sempre com base no discurso da justiça social, da equidade de direitos. Para isso, a consecução da reestruturação do sistema nacional de educação profissional e tecnológica tem dentre o direcionamento a destinação de 50% das vagas para os cursos técnicos integrados ao ensino

médio, 20% das vagas destinadas aos cursos de licenciatura, além dos cursos de formação continuada e a profissionalização por meio da educação de jovens e adultos.

A reabertura para a profissionalização integrada no ensino médio, embora possa ser visto como um desejo e fruto de movimentos sociais que almejavam mudanças nos rumos da profissionalização de jovens trabalhadores, não representa a democratização do ensino, contendo ranços educacionais como apontam:

O embate para revogar o Decreto 2.208/97 engendra um sentido simbólico e ético político de uma luta entre projetos societários e o projeto educativo mais amplo. Trata-se de um decreto que expressava, de forma emblemática, a regressão social e educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação. O conteúdo final do Decreto 5.154/04, por outro lado, sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. Mas também pode revelar a timidez política do governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 52).

Dessa maneira, o Estado de Rondônia foi contemplando com uma das 38 unidades dos IFETs, com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, é resultado da integração da Escola Técnica Federal de Rondônia, que ainda se encontrava em fase de implantação e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, já em funcionamento há 15 anos. Ainda em 2008 receberam autorização de funcionamento o campus Colorado do Oeste e Ji-Paraná. Em 2009 – a autorização foi concedida ao Campus Ariquemes. Em 2010, entram em funcionamento os Campus de Porto Velho Calama e Vilhena e Cacoal. Em 2011, também como Campus avançado, a unidade de Porto Velho Zona Norte, totalizando 7 unidades e uma Reitoria com sede em Porto Velho.

Dentre os objetivos propostos pelo IFRO, constam em seu Estatuto:

Art. 5.º. O IFRO tem os seguintes objetivos:

- I. ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II. ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III. realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV. desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação

com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V. estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI. ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (IFRO, 2009, p. 6).

Ao analisar esses objetivos instituição, percebe-se que a abrangência do ensino ofertado pelo IFRO é bastante ampla, atendendo desde a formação inicial e continuada dos trabalhadores, perpassando o ensino médio articulado ao técnico profissional, a formação de professores e cursos stricto sensu, o que se torna uma missão bastante abrangente para uma instituição nova que está se consolidando.

Diante do cenário atual e das perspectivas que se despontam para a formação integrada dos jovens trabalhadores, faz-se necessário a reflexão sobre a inferências que comprometem a formação integral desses estudantes, compreendendo aqui as políticas voltadas para acesso e permanência na rede federal de ensino, que serão abordados na seção 4.

5 O CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA NO IFRO CAMPUS ARIQUEMES

O percurso da escolarização dos filhos da classe trabalhadora, ainda que de forma não explícita, sofre influência das condicionantes impostas pelo Estado, seja por meio das políticas públicas que em sua maioria distanciam o sujeito de uma formação humanizada, desconsiderando suas origens, suas expectativas, os desafios enfrentados para a consecução dos estudos, entre outros fatores; seja pelos aparatos legais que, ao justificar a todos um tratamento igualitário de direitos, polarizam ainda mais a desigualdade.

Esta pesquisa tem como propósito compreender uma gama de indagações que permeiam o processo formativo dos filhos de camponeses ingressos no curso Técnico Integrado em Agropecuária no IFRO. Dentre elas, evidenciam-se que tipo de educação escolar é oferecido aos filhos da classe trabalhadora? Quais as expectativas dos filhos de camponeses que cursam o Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico em Agropecuária? Quais os desafios que enfrentam para ingresso e permanência no curso? O que visa à organização deste curso: instrumentalizar esses estudantes de conhecimentos para que, ao concluírem o curso, possam retornar à propriedade da família e/ou formar para o agronegócio?

Essa seção aborda as políticas públicas de ingresso e permanência e o curso Técnico Integrado em Agropecuária, além da análise dos dados coletados em campo.

5.1 Forma de ingresso aos Cursos Técnicos Integrados ao ensino médio no IFRO

Em 2009, de acordo com dados do INEP 2009-2014, com início do funcionamento de alguns campi, foram matriculados 149 alunos no 1º ano do ensino médio integrado. Já em 2014, ingressaram nesta modalidade de ensino 1.091 alunos, totalizando 3.108 alunos, cursando do 1º ao 4º ano do ensino médio integrado ao ensino técnico.

Desde a sua implantação, o IFRO utiliza como mecanismo para ingresso nos Cursos Técnico Integrados o Processo Seletivo Unificado – PSU. No período entre 2010 a 2015, o PSU correspondia a uma prova de Língua Portuguesa contendo 30 questões de múltiplas escolhas e Matemática com 20 questões de múltiplas escolhas. Em relação à política de ingresso, a partir de 2010, foram reservadas 20% das vagas para os candidatos egressos da

Educação de Jovens e Adultos – EJA. Em 2011, 50% do total de vagas para os cursos técnicos em Agropecuária, Alimentos e Agroecologia eram destinadas aos candidatos filhos de agricultores. A partir do PSU 2012/1, a distribuição das vagas para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio tinha a seguinte organização:

- a) Dez por cento (10%) do total de vagas oferecidas em cada curso serão destinadas para candidatos que concluíram o Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA;
- b) Dez por cento (10%) do total de vagas oferecidas em cada curso serão destinadas para candidatos participantes do Programa Mulheres Mil e Jequitibá, em cumprimento aos princípios de acesso, permanência e êxito dos programas aderidos pelo IFRO;
- c) Cinquenta por cento (50%) do total das vagas oferecidas para os Cursos Técnicos em Agropecuária, Agroecologia, Alimentos, nos Campi Ariquemes, Cacoal e Colorado do Oeste serão destinadas a filhos de agricultores (produtores rurais, lavradores, agricultores familiares) (Edital PSU IFRO, 2012, p. 2).

A partir do PSU 2013/1, houve uma alteração no sistema de cotas, em conformidade à Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe rígidas normas sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Dessa maneira, 5% das vagas da ampla concorrência²⁴ são destinadas às pessoas com deficiência. 50% das vagas são distribuídas entre duas ações afirmativas: para ingressos oriundos de escolas públicas com renda superior a 1,5 salário por pessoa da família e para ingressos oriundos de escolas públicas com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário por pessoa da família, com as seguintes subdivisões:

Tabela 6: Ações Afirmativas 1.

AF - oriundos de escolas públicas com renda familiar superior a 1,5 salário mínimo por pessoa				AF - oriundos de escolas públicas com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo por pessoa			
Negro %	Pardo %	Indígena %	Outras etnias %	Negro %	Pardo %	Indígena %	Outras etnias %
2,5	15	0	5	2,5	15	2,5	7,5

Fonte: Edital PSU/IFRO 2013/1, p. 3.

²⁴ Observa-se aqui que ampla concorrência corresponde a 50% das vagas destinadas a cada curso.

Para o PSU 2015/1, houve uma alteração na quantidade de questões da prova, sendo que a de Língua Portuguesa apresentava 15 questões de múltiplas escolhas enquanto a de Matemática foi reduzida de 20 para 10 questões, com o valor total de 100 pontos.

Tabela 7: Ações Afirmativas 2.

AF - oriundos de escolas públicas com renda familiar superior a 1,5 salário mínimo por pessoa		AF - oriundos de escolas públicas com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo por pessoa	
Negro, pardo ou indígena %	Outras etnias %	Negro, pardo ou indígena %	Outras etnias %
35	15	35	15

Fonte: Edital PSU/IFRO 2015/1, p. 2.

No PSU 2016/1, a novidade foi a substituição da prova escrita pela análise do histórico escolar do aluno. Para isso, foram consideradas as médias aritméticas/conceitos obtidos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do 5º ao 8º Ano do Ensino Fundamental, permanecendo a distribuição por cotas/ações afirmativas idênticas à distribuição percentual do PSU 2015/1.

Observando a trajetória dos processos seletivos, o quantitativo de vagas disponibilizadas e de inscritos, observa-se que há uma contradição entre o que rege os documentos oficiais ao afirmarem que dentre os objetivos do IFRO. Assim, está a democratização do acesso ao conhecimento e a inclusão social, sendo que os critérios para ingresso aos cursos técnicos obedecem ao *ranking* da maior média aritmética, obtidas nas avaliações ou por meio do histórico escolar, o que condiciona às vagas aos alunos que se destacam, mesmo os contemplados pelas ações afirmativas.

5.2 Políticas de permanência do aluno

Com a crescente expansão da rede federal de educação, de acordo com dados do INEP 2011, no período que corresponde aos 15 anos de implementação, houve um aumento de 143% nas matrículas, nas instituições criadas e implementadas neste período.

Diante desse panorama, das iniciativas de ampliação de vagas, das ações afirmativas

que, embora se apresentem como igualitária, terminam por excluir grande parcelas dos jovens, entre outros, faz-se pertinente analisar as políticas voltadas para a permanência do aluno ingresso.

Dentre as propostas do IFRO de incentivo à permanência, pode-se destacar a Política de Assistência Estudantil. Dentre a abrangência da proposta, verifica-se que esta contempla o atendimento das necessidades do estudante no âmbito educacional, envolvendo os aspectos fundamentais como saúde, alimentação, transporte, cultura, lazer, entre outros. Para dar consistência e legalidade aos programas, o IFRO instituiu o Regulamento dos Programas de Assistência Estudantil, por meio da Resolução 20/CONSUP/IFRO, de 20 de junho de 2011. Em 22 de setembro de 2014, foi aprovada a reformulação do Regulamento dos Programas de Assistência Estudantil, pela Resolução nº 33/CONSUP/IFRO, onde estabelece que os Programas de Assistência Estudantil têm os seguintes objetivos:

- I. Implementar as condições de permanência dos estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia no seu percurso formativo;
- II. Consolidar o apoio à formação acadêmica integral;
- III. Contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais;
- VI. Reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- VII. Promover a inclusão social pela educação, articulada com as demais políticas setoriais (IFRO, 2014, p.4).

De acordo com a Resolução nº 33/CONSUP/IFRO, o Programas de Assistência Estudantil, efetivados pelo IFRO, dividem-se em dois tipos de atendimento: atendimento universal aos estudantes e atendimento aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica.

O programa de atendimento universal é destinado a todos os estudantes regularmente matriculados nos cursos técnicos de nível médio e graduação e contempla Programa de Atenção à Saúde e Apoio Biopsicossocial, o Programa de Acompanhamento Acadêmico e Suporte ao Ensino, o Programa de Desenvolvimento Técnico-Científico, Programa Pró-Cidadania e o Programa de Monitoria. Já o programa de atendimento aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica abrange: o Programa de Concessão de Auxílio Alimentação, o Programa de Concessão de Auxílio Transporte, o Programa de Concessão de Auxílio ao Estudante Colaborador, o Programa de Auxílio à Moradia Estudantil e o Programa de Auxílio Complementar.

Em relação à prioridade dada aos atendimentos, a Resolução nº 33/CONSUP/IFRO estabelece que identificada a demanda dos seus estudantes, são eletivos os atendimentos universais dos Programas de Atenção à Saúde e Apoio Biopsicossocial, Acompanhamento e

Suporte ao Ensino; os programas de atendimento aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica Auxílio Alimentação, Auxílio Transporte e Moradia Estudantil (IFRO, 2014).

No entanto, o que se percebe é uma fragilidade em relação à efetivação dessas políticas, uma vez que sofre a interferência de vários fatores, tais como: equipe multidisciplinar de servidores para identificar as necessidades dos alunos e providenciar os encaminhamentos cabíveis; disponibilidade de recurso financeiro para contemplar todos os alunos em vulnerabilidade socioeconômica; professores com carga horária disponível ou estagiários para atender os alunos com baixo desempenho acadêmico ou com necessidades educacionais, entre outros fatores que por si não são suficientes para tornar o processo escolar mais atrativo e garantir a permanência dos alunos. Exemplo disso é o elevado índice de evasão que os cursos têm enfrentado.

5.3 O Campus Ariquemes

O Campus Ariquemes está localizado em uma região estratégica para atender o público do Território Rural do Vale do Jamari e até mesmo de municípios mais distantes, que veem nesta instituição uma oportunidade para a formação profissional integrada ao ensino médio proporcionada pelos Cursos Técnico Integrado em Agropecuária, Técnico Integrado em Alimentos, Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática. Contemplando a formação de professores que é um dos objetivos da instituição, é oferecido o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e duas especializações, Informática na Educação e Educação de Jovens na Diversidade e Inclusão Social, além de cursos aligeirados de formação de mão de obra imediata oferecidos pelo PRONATEC e FIC.

Figura 5: Vista área do Campus Ariquemes.



Fonte: Google Earth, 2016.

Situado a aproximadamente 13 km da cidade, o Campus Ariquemes está localizado na Rodovia RO 257, km 9, sentido ao município de Machadinho do Oeste. Considerado um campus agrícola por ter como heraldo o curso de formação agrícola e, por estar situado na zona rural, sua infraestrutura foi construída no espaço onde funcionava a sede da antiga Escola Técnica Federal de Rondônia. A extensão do Campus conta com uma área de 300 hectares. Dentre os cursos oferecidos atualmente, a formação em Técnico em Agropecuária é um dos mais influentes e a profissionalização que já era oferecida pela Escola Técnica da EMARC/CEPLAC também se destaca, embora separado da educação básica.

5.4 O currículo integrado: pressupostos e percepções

Na organização da educação básica, o currículo escolar tem se apresentado como um interlocutor social que atrelado a uma concepção epistemológica, filosófica e sociológica de educação, homem e sociedade direciona o tratamento pedagógico e os conhecimentos a serem transmitidos e apreendidos na escola. Assim, o currículo, enquanto organização do direcionamento de formação humana, assume lugar de destaque representando o núcleo do

processo ensino-aprendizagem, pois “quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-la num momento histórico e social determinado” (SACRISTÁN, 2000, p.15).

Por meio dessa representação, o currículo coopera como veículo de hegemonia, seja por meio dos mecanismos de controle social do conhecimento ou, ainda que timidamente, seja como ferramenta para o enfrentamento das contradições existentes.

Acompanhando as mudanças recentes na organização legal do ensino médio, no atual cenário de reestruturação política, econômica e social que o Brasil tem vivenciado nas últimas décadas, mediante a possibilidade de formação técnico-profissional integrada à educação básica, sente-se a necessidade de analisar os caminhos percorridos para elaboração, construção e efetivação do currículo no ensino médio integrado.

Compreende-se que, por meio do currículo, são evidenciados os conflitos que têm refletido diretamente na organização da educação estatal. É por meio das propostas feitas pelas políticas públicas educacionais que são norteadas as ações daquilo que é permitido e como se deve proporcionar o acesso ao conhecimento e à formação sistemática à classe trabalhadora. Percebe-se, ainda, que o tratamento atribuído ao currículo não é desinteressado, mas imbuído de sentidos políticos e interesses antagônicos.

A partir desta compreensão, busca-se identificar a concepção de integração curricular prevista nos documentos orientadores propostos pelo MEC/SETEC, nas regulamentações legais pós decreto nº 5.154/04, no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária e o exposto pelos professores a respeito do desenvolvimento da prática. Tem-se ainda o intuito de compreender de que maneira essa articulação se efetiva do espaço escolar, considerando o que preconiza cada eixo norteador dessa integração: trabalho, ciência, cultura e tecnologia, assim como a relação que os mesmos sustentam nesta organização, na perspectiva de verificar a viabilidade da mesma enquanto instrumento de formação e emancipação humana.

Nessa busca, surgem algumas indagações que permeiam essa implementação e operacionalização, tais como: qual é a concepção de integração presente nos documentos orientadores? Qual a dimensão assumida pelos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia e de que maneira estão articuladas na proposta curricular? Em que princípio metodológico tem se embasa essa integração entre formação geral e formação técnica e quais suas evidências nos documentos institucionais e nas práticas dos professores? Ao visar a formação para o

trabalho, nesta integração, este é visto como princípio educativo ou tem como referência pela pedagogia das competências?

A elucidação desses questionamentos resulta na compreensão da acepção de trabalho curricular integrado, perfazendo apontamentos entre as contradições presenciadas nos documentos orientadores, legais e institucionais, refletidas na proposta formação que tem se efetivado por meio do Curso Técnico Integrado em Agropecuária oferecido pelo IFRO/Campus Ariquemes.

Sabe-se que o currículo, enquanto mecanismo estruturante dos conhecimentos a serem transmitidos e apreendidos na escola, representa um artefato importante de caráter político, ideológico, cultural e social que, ao sofrer influência de diversas determinantes, reflete as contradições existentes na sociedade.

Ao tratar da etapa final da educação básica, em que os filhos da classe trabalhadora ainda enfrentam o desafio de acesso e permanência no ensino médio, percebe-se que há um distanciamento entre os interesses evidenciado no ensino que tem sido proposto e as demandas pelo acesso ao conhecimento requerido pela classe que vive do trabalho.

De acordo com a perspectiva da pesquisa, parte-se do pressuposto que a organização curricular para o ensino médio integrado ao ensino técnico, enquanto uma proposta voltada para a emancipação humana, deverá ser planejada e desenvolvida de modo a abarcar conteúdos para além de um ementário de componentes curriculares elencados na matriz curricular do curso. A integração, a partir da nossa concepção, deve considerar como centro da ação humana o sujeito social que transporta em suas relações com o meio, valores, ideologias, cultura.

Primeiramente, busca-se compreender o sentido filosófico do termo integração no currículo. Para Ciavatta (2012, p. 84), integrar tem o sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Isso implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. Assim, 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, 2012, p. 13).

Diante dessa afirmativa, comunga-se com o proposto por Ramos (2012): por compreender que a preparação para o trabalho oferecida aos jovens não deve ter como princípio um direcionamento utilitarista nem representar um adestramento para enquadrar às

regras ditadas pelo mercado ou para a continuidade nos estudos, apresentando-se como algo pronto a ser assimilado/consumido. Essa formação deve ter como finalidade a instrumentalização do sujeito enquanto ser social, preparando-o para “saber se autodirigir e auto-organizar” (FREITAS, 2013, p. 27), no percurso da vida.

Nesse contexto, deve-se considerar a realidade concreta a partir na percepção de que esta tem sido influenciada por múltiplas determinantes que refletem na configuração de escola e de ensino a ser proporcionado aos filhos da classe trabalhadora. Assim, a integração do ensino médio com o ensino técnico é vista como:

[...] uma necessidade conjuntural - social e histórica - para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 45).

Apreende-se, então, que a formação geral e a formação técnico-profissional devem ser consideradas como aliadas nesta proposta de integração tendo como centro da ação o homem, em busca à superação da histórica dualidade estrutural do ensino, deve-se propor não só o domínio de conceitos, mas propor condições do sujeito apropriar-se do conjunto de conceitos, técnicas e ter autonomia para utilizá-las em situações cotidianas.

Desenvolvida de maneira que o processo ensino-aprendizagem seja norteado por teoria e prática, a integração curricular transforma-se em “oportunidades riquíssimas para explorar as potencialidades multidimensionais da educação, para superar a visão utilitarista do ensino, para desenvolver as capacidades de pensar, sentir e agir dos alunos, para realizar o objetivo da educação integral” (MACHADO, 2006, p. 64).

Como apoio à compreensão da integração proposta, recorre-se, também, às orientações encontradas no documento base “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Técnico”. Publicado em 2007 pelo MEC/SETEC, este documento foi elaborado por estudiosos da área do trabalho e educação - Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos – com o desígnio de subsidiar a construção das propostas das instituições de ensino que oferecem o ensino médio integrado ao ensino técnico, para o qual “a idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão técnica do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (BRASIL, 2007, p. 41).

Diante desta afirmativa, de acordo com a orientação filosófica disposta no documento, a mesma afeiçoa-se aos indicativos de uma formação unitária, conforme defendida por Gramsci (1982), segundo a qual o desenvolvimento das capacidades humanas deve ser multilateral e pela qual a formação para dirigir e executar são indissociáveis.

Voltando-se para a formação profissional, os moldes escolásticos enfatizados apontam que “a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 1982, p. 118), ou seja, preparar diferentemente aqueles que ditarão as regras, direcionarão a sociedade daqueles que irão dispor da força do seu trabalho diário como mecanismo de sobrevivência, ao mesmo tempo que produzem e mantêm a riqueza da minoria, tem sido desde sua égide a função da organização escolar.

A este respeito:

Sob o capitalismo, a educação é subsumida na instrução. As razões são conhecidas: primeiro, a educação/instrução das classes trabalhadoras deve ser feita a conta-gotas, pois é matéria explosiva; segundo, submissa, em um espaço de informalidade onde o *status quo* age livre de qualquer contraposição [...] esta educação omite as contradições sociais e apresenta ao aluno uma perspectiva de *preparação para uma vida que já está pronta*, e que deve ser apenas aceita por ele como um bom consumidor de mercadorias e serviços (FREITAS, 2013, p. 79, grifo do autor).

Desse modo, a educação escolar assume facetas fetichizantes de “escola para todos”, “inclusiva”, presentes nos discursos que camuflam propostas diferentes de formação humana, artimanha que reforça o distanciamento entre os sujeitos, por meio da formação para o exercício de uma determinada função social, cujo objetivo é atender às demandas impostas pelo capital.

Prosseguindo na análise sobre a organização epistemológica da proposição desta formação integrada, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, da instituição investigada, o direcionamento político desta formação presente na organização do currículo deverá contemplar “o desenvolvimento de competências profissionais, sociais e humanas e será formulada em consonância com o perfil profissional de conclusão do curso, o qual define a identidade do mesmo e caracteriza o compromisso ético da instituição com os seus alunos e a sociedade.” (IFRO, 2009, p. 44).

Quanto aos objetivos de formação elencados no PPC do curso Técnico Integrado em Agropecuária, temos:

- a) Formar profissionais com competência técnica, ética e política para uma atuação crítica e sustentável no campo da Agropecuária e em todas as instâncias da vida cidadã;
- b) Desenvolver ações formativas na área profissional da Agropecuária segundo as tendências regionais (agricultura familiar e agronegócio), em consonância com as demandas dos setores produtivos — convencionais e agroecológicas;
- c) Preparar pessoas para a criação e modificação das condições do setor produtivo, por meio de projetos que envolvam soluções viáveis à sustentabilidade do setor e dos negócios (IFRO, 2012, p.13).

Constata-se, neste levantamento, que o tratamento atribuído à integração curricular apresenta uma discrepância entre os documentos orientadores nacionais e os institucionais. Pode-se ilustrar essa contradição entre o que foi colocado anteriormente pelo documento base e o que prescreve o PDI e o PPC. Enquanto o primeiro preconiza uma formação integral, que privilegie as múltiplas dimensões do sujeito em formação (cognitiva, afetiva, corporal, etc), percebe-se no segundo que o perfil do egresso do curso Técnico Integrado em Agropecuária, conforme os objetivos traçados, refere-se especificamente à dimensão da atuação do sujeito enquanto profissional, baseando-se na do desenvolvimento de habilidades técnicas voltadas para o atendimento e a atuação de acordo com o desenvolvimento regional e a formação de mão-de-obra para atender as necessidades da crescente expansão do agronegócio que nos últimos anos tem ganhado força no Estado de Rondônia.

Outra situação intrigante é a relação trabalho e educação que ganham enfoques diferentes, distanciados. Nos documentos institucionais, embora inseridos dentro de um mesmo plano pedagógico, não interagem em seus objetivos. O trabalho é tratado como preparação para o desempenho de uma função produtiva na sociedade, que permeiam o discurso presente nos documentos institucionais onde justifica essa integração geral e técnica como necessária para contribuir com o desenvolvimento regional, os arranjos produtivos locais.

Já os objetivos educacionais no PPC do curso são renegados pelos objetivos profissionais que prevalecem. O sujeito, nesse contexto, é visto na condição de algo a ser moldado, que ao ser inserido num processo formativo deve ser preparado para atender as demandas dos setores produtivos sendo capaz de apresentar, diante deste contexto, a capacidade de buscar soluções viáveis à sustentabilidade do setor e dos negócios, resumindo este processo ao direcionamento utilitarista e mercantil do trabalho.

5.5 Análise da organização curricular do Curso Técnico Integrado em Agropecuária

Na tentativa de entender o tratamento pedagógico atribuído aos elementos constituintes do currículo no ensino médio integrado, a fim de constatar de que maneira tem sido proposta essa integração no desenvolvimento da prática pedagógica, buscaram-se subsídios para esta compreensão nas resoluções que regulamentam esse nível de ensino; no PDI da instituição e no PPC do curso Técnico Integrado em Agropecuária.

Prevendo esta integração, a Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de modo geral, para a qual, o currículo neste nível de ensino, em todas as suas formas de oferta e organização, “baseia-se na integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais, realizada na perspectiva da interdisciplinaridade²⁵ e da contextualização”²⁶. No Art. 14 da mesma Resolução, ao se referir aos componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento, afirma que estes podem ser tratados “ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes” (BRASIL, 2012, p. 5).

A Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio também enfatiza a organização curricular flexível, por disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, “desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da *integração entre teoria e prática*, no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2012, p. 7, grifo nosso).

Ante o direcionamento legal e as orientações do documento base, busca-se identificar a presença desses princípios metodológicos na organização do currículo do ensino médio integrado e previsto no PPC do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, assim como nos planos de ensino e por meio do instrumental questionário aplicado a seis professores.

²⁵ Segundo Fazenda (1994, p.19) a interdisciplinaridade nasceu como uma oposição a todo o conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências, como oposição à alienação da Academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção, a uma patologia do saber.

²⁶ Zabalza, (2012, p.7), analisa a contextualização curricular segundo quatro perspectivas: (1) o contexto como agente e construção da identidade dos escolares; (2) contexto e instituição escolar; (3) contexto e currículo; (4) contexto e metodologia didática. O texto termina assinalando a importância da contextualização curricular como mecanismo de fortalecimento da comunidade local e estímulo para o compromisso coletivo na sua melhoria.

Quanto à organização do currículo, o PPC do curso Técnico Integrado em Agropecuária aponta:

As disciplinas de cada período letivo representam importantes instrumentos de flexibilização e abertura do currículo para o itinerário profissional, pois, adaptando-se às distintas realidades regionais, permitem a inovação permanente e mantêm a unidade e a equivalência dos processos formativos. A integração de disciplinas de formação geral com as de formação profissional, não raro inter e transdisciplinarmente, orienta à construção de um aprendizado que seja fundamental para todas as instâncias da vida pessoal e social dos educandos [...] caberá a cada professor definir, em plano de ensino de sua disciplina, as melhores estratégias, técnicas e recursos para o desenvolvimento do processo educativo” (IFRO, 2012, pp. 14-15).

Percebe-se neste trecho do documento a contradição quando o mesmo coloca primeiramente um tratamento inter e transdisciplinar em relação às disciplinas e em seguida enfatiza o caráter multidisciplinar, atribuindo a cada docente a responsabilidade por “sua disciplina”, em consonância com o artigo 12 da LDB, inciso IV, onde coloca como atribuições das unidades de ensino “cuidar para que seja cumprido o plano de trabalho de cada docente”. Mediante o exposto, depreende-se que cada professor tem o direito de ter um plano próprio de trabalho, mas também não afirma que este não pode ser articulado a outras disciplinas, professores, gerando ambiguidades ao direcionamento desta integração.

Esse discurso também é constatado na organização da grade curricular do curso. A organização das disciplinas está dividida em quatro núcleos: disciplinas da base nacional comum ao ensino médio, núcleo profissionalizante, núcleo diversificado e núcleo complementar, conforme pode se verificar:

Quadro 1: Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado em Agropecuária.

CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO – CAMPUS ARIQUEMES						
LDB 9.394/96 - Art. 24 - Resolução CNE n.º 03/98 - Decreto n.º 5154/2004						
Carga Horária do Curso dimensionada para 40 semanas, sendo garantidos os 200 dias letivos ano						
Carga Horária Dimensionada 40 Semanas			Duração da Aula 50 Minutos			
Organização Curricular Aprovada no Conselho Superior-						
DISCIPLINAS		Séries			H/A	C/H
		1ª	2ª	3ª		
Base Nacional Comum: Lei Federal nº 9394/96	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	4	3	3	400	333
	Matemática	4	3	3	400	333
	Física	2	2	2	240	200
	Química	2	2	2	240	200
	Geografia	2	2	0	160	133

	História	0	2	2	160	133
	Biologia	2	2	2	240	200
	Filosofia	1	1	1	120	100
	Sociologia	1	1	1	120	100
	Arte	0	2	0	80	67
	Educação Física	2	2	2	240	200
	TOTAL AULAS POR SEMANA-BASE COMUM	20	22	18	2.400	2000
TOTAL DE DISCIPLINAS BASE COMUM	9	11	9			
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna: Inglês	1	2		120	100
	Língua Estrangeira Moderna: Espanhol		1	2	120	100
	Empreendedorismo			1	40	33
	Introdução à Informática	2			80	67
	TOTAL AULAS POR SEMANA-PARTE DIVERSIFICADA	3	3	3	360	300
	TOTAL DE DISCIPLINAS PARTE DIVERSIFICADA	2	2	2		
Núcleo Profissional	Orientação para Prática Profiss. e Pesquisa	1			40	33
	Produção Vegetal I	3			120	100
	Produção Animal I	4			160	133
	Legislação e Políticas Agropecuárias	1			40	33
	Construções e Instalações Rurais	1			40	33
	Solos	2			80	67
	Manejo Fitossanitário	1			40	33
	Produção Vegetal II		3		120	100
	Produção Animal II		3		120	100
	Topografia		3		120	100
	Mecanização Agrícola		2		80	67
	Produção Vegetal III			4	160	133
	Produção Animal III			3	120	100
	Irrigação e Drenagem			2	80	67
	Gestão e Planejamento Agropecuário			3	120	100
	Extensão Rural			1	40	33
	Processamento de Alimentos			2	80	67
	TOTAL AULAS POR SEMANA-NÚCLEO PROFISSIONAL	13	11	15	1.560	1300
TOTAL DE DISCIPLINAS NÚCLEO PROFISSIONAL	7	4	6			
Núcleo complementar	Prática Profissional				240	200
	TOTAL AULAS POR SEMANA-COMPLEMENTAR	0	0	0	240	200
TOTAL DE DISCIPLINAS NÚCLEO COMPLEMENTAR		0	0	0		
TOTAL GERAL DE AULAS POR SEMANA		36	36	36	4.560	4180
TOTAL DE DISCIPLINAS POR ANO		18	17	17		
CARGA HORÁRIA ANUAL (HORA AULA)		1.440	1.440	1.440		
CARGA HORÁRIA ANUAL (HORA RELÓGIO)		1.200	1.200	1.200		

Ao observar a disposição das disciplinas e a maneira como estão organizadas nesta grade curricular, pode-se perceber que as mesmas, embora contemplem núcleos voltados para a formação geral do aluno, as que compõem o núcleo profissionalizante apresentam um direcionamento utilitarista, tendo como referência as características voltadas para o desenvolvimento regional, nas quais aparecem os indicativos de uma formação que visa atender as demandas do agronegócio, conforme preconizado anteriormente nos objetivos do curso previsto no PPC. Evidencia-se também a aproximação epistemológica à pedagogia das competências, tendo como centro a aprendizagem aquilo que futuramente poderá colocar em prática diante de uma exigência inesperada no cotidiano do aluno.

Em presença do que se defende em relação ao ensino médio integrado, essa relação curricular requer uma formação que contemple uma visão ampla do ser humano, contrapondo a condução de uma visão unilateral, reducionista, preocupada em preparar para o desenvolvimento de uma atividade no setor produtivo, destituída de significado sociológico, histórico, cultural uma vez que

[...] seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 35).

Outro aspecto que chama a atenção é a duração do curso: 3 (três) anos e de forma integrada. Há uma intensificação da permanência do aluno na instituição, 36 horas-aula semanais. A organização do curso prevê um total de 3.792 horas de duração. Dessa carga-horária, 1.998 são destinadas à formação geral, 299 para o núcleo diversificado, 1.295 para o núcleo profissionalizante e 200 horas destinadas às atividades do núcleo complementar.

Pode-se, então, verificar que além de integrado, esse ensino médio também é proporcionado em tempo integral o que deveria ampliar as oportunidades de formação do sujeito, os espaços de convivência e vivências, as experiências e produções coletivas do conhecimento. Mas, entre o ideal e o real, ainda é perceptível um trabalho isolado por parte dos professores que não encontram ou se organizam tendo como argumentação fatores como tempo/espço para o planejamento coletivo, conforme constatado nas falas e nas previsões de reunião que são focalizadas em momentos como: início do semestre letivo e término dos bimestres. Raros são os momentos de discussão coletiva sobre a proposta dos cursos, da

instituição a respeito do andamento, planejamento do processo ensino-aprendizagem, o que se acredita ter contribuído para o direcionamento de um trabalho individualizado.

5.5.1 Indicativos metodológicos na prática pedagógica à luz dos documentos institucionais

Em presença da autonomia delegada ao professor para organizar o percurso metodológico, estratégico e as ferramentas das quais lança mão para exercer o seu papel neste processo, recorre-se na busca dos indicativos do caminho a ser percorrido presentes nos planos de ensino referentes ao Curso Técnico Integrado em Agropecuária, no intuito de identificar as proposições de integração, uma vez que

[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo, e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este se constitui em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2010, p. 84).

Em busca dessa compreensão, foi solicitado junto à instituição pesquisada os planos de ensino para que fosse a concepção metodológica que norteia a prática docente e na tentativa de encontrar neste os indicativos de um trabalho interdisciplinar e integrado.

Das 52 disciplinas que compõem a matriz curricular dos 3 (três) anos do curso, foram analisados 9 (nove) planos de ensino de ensino arquivados junto à instituição e disponibilizados para a pesquisadora. Esses planos são referentes a componentes da base nacional comum, núcleo profissionalizante e núcleo diversificado.

Ao analisar a metodologia proposta no plano de ensino de uma disciplina pertencente à base nacional comum da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, pensado para uma turma do 1º Ano do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, depara-se com a seguinte prescrição:

Algumas considerações metodológicas são necessárias para garantir que o conteúdo proposto se desenvolva de forma dinâmica e, para isso, o curso será desenvolvido em um processo envolvendo: aulas expositivas voltadas para a aplicação no cotidiano do aluno; exercícios resolvidos em sala do livro didático e listas de exercícios e atividades práticas quando se fizer necessário (IFRO, p?, 2015)²⁷.

²⁷ O documento não contém o número de paginação.

Diante da metodologia traçada, não percebemos na proposta feita pelo professor a presença do tratamento interdisciplinar e a proposta de integração com outras áreas do conhecimento. Nota-se que a preocupação central fica em torno da técnica de aulas expositiva e exercícios e, quando necessário, serão desenvolvidas atividades práticas.

Ressalta-se que, em relação à condição para a realização das atividades práticas, “quando se fizer necessário”, durante as observações pode-se constatar que a instituição, locus da pesquisa, dispõe de infraestrutura como laboratório equipado com recursos disponíveis para utilização durante as aulas práticas do referido componente curricular.

Diante do exposto e das observações, percebe-se que o espaço não é tão explorado, o que é lamentável, pois as aulas práticas poderiam contribuir e enriquecer a aprendizagem dos alunos, além de possibilitar maior interação entre outras disciplinas do mesmo ou de outros núcleos.

Ao se analisar o plano de ensino de uma disciplina, da base nacional comum, sendo agora da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, pode-se encontrar o seguinte preceito metodológico:

O ano letivo será conduzido por leituras e discussões de textos, os quais serão articulados com a experiência de vida dos educandos construindo processos de estranhamento e desnaturalização da realidade historicamente constituída. Os temas do conteúdo programático serão problematizados a partir de músicas, vídeos e poesias; bem como será utilizada algumas dinâmicas e exposições dialogadas. Em situações especiais os alunos poderão ser acompanhados para realizar pesquisas na internet, bem como, também para realizarem visitas técnicas temáticas as quais poderão ser trabalhadas interdisciplinarmente com professores das demais áreas afins (IFRO, p.? 2015)²⁸.

Neste caso são mencionadas a contextualização e a interdisciplinaridade como elementos constitutivos para com o trato pedagógico, assim como a presença de técnicas que perpassam a mera exposição e atividades referentes aos conteúdos programáticos. Há evidências de uma proposta que pode ser relacionada a outras áreas de conhecimentos e/ou áreas afins, conforme apontado pelo professor. No entanto, essa relação não fica clara, nem menciona quais são as “demais áreas afins”.

Na análise do plano de ensino de uma disciplina do núcleo profissionalizante, pode-se perceber, também, uma mistura entre as técnicas e os métodos de ensino, quando o professor

²⁸ O documento não contém o número de paginação.

assim define os aspectos metodológicos como: “exposição oral e escrita, áudio e vídeo; leitura e interpretação de textos complementares; aulas práticas de campo; visitas técnicas; seminário sobre as principais culturas; exercícios de revisão e fixação” (IFRO, p?, 2015)²⁹. Algo parecido pode ser encontrado numa disciplina pertencente ao núcleo diversificado quando a professora aponta como métodos: “as aulas serão ministradas através de aula expositiva dialogada, brainstorming e projeção de vídeos” (IFRO, p?, 2015)³⁰.

Perante a abordagem metodológica presente nos planos de ensino investigado, pode-se constatar que dentre os aferidos, apenas um propõe um trabalho que possa ser desenvolvido de forma interdisciplinar e contextualizada, assim como recorre a estratégias diferentes para a consecução da proposta sendo que, mesmo assim, não define com quais componentes curriculares serão realizadas tais ações. Há, nos demais planos, a prevalência de um tratamento multidisciplinar, presente tanto nos conteúdos quanto na metodologia de ensino traçada pelos professores, que muitos confundem com técnicas. Pode-se, então, considerar que há um ecletismo metodológico no fazer pedagógico, com prevalência das intencionalidades individuais de cada disciplina.

5.5.2 Em busca das evidências metodológicas a partir da visão dos professores

Na perspectiva de melhor compreender a concepção, dentre os professores, em relação à interdisciplinaridade e à integração entre os núcleos e o trabalho pedagógico efetivo, realizou-se um levantamento entre os mesmos, com a aplicação de um questionário contendo perguntas abertas. Este instrumental foi respondido por 06 (seis) professores, sendo que destes, 02 (dois) lecionam disciplinas referentes à base nacional comum; 02 (dois) lecionam disciplinas da parte diversificada e 02 (dois) que atuam no núcleo profissionalizante. Visando o sigilo quanto à identidade dos mesmos, os nomes são representados pela palavra Professor, procedida de números de 1 a 6. Apresenta-se, também, as repostas obtidas em uma entrevista realizada junto a um pedagogo que atua no Departamento de Ensino e faz o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

O primeiro questionamento solicitou para que os mesmos conceituassem, com suas palavras, o que é interdisciplinaridade? As repostas obtidas foram:

²⁹ O documento não contém o número de paginação.

³⁰ O documento não contém o número de paginação.

P1. O fato de duas áreas examinarem um mesmo objeto por meio da integração, diálogo e contrapontos entre as disciplinas (Professor1, 2016).

P2. É a abordagem de outro assunto além da sua disciplina. De assuntos atuais, ou seja, de não apenas formar e informar o aluno para o seu conteúdo, mas para a vida em seu todo (Professor 2, 2016).

P3. Para mim, interdisciplinaridade é trabalhar uma temática em várias disciplinas, contribuindo assim para que os alunos tenham uma formação não fragmentada (Professor 3, 2016).

P4. É a interação complementar ou suplementar que duas ou mais disciplinas podem desenvolver, objetivando a diminuição ou a erradicação da fragmentação de conteúdos, mostrando que ao educando que cada disciplina, na verdade, faz parte de um todo (Professor 4, 2016).

P5. Interdisciplinaridade seria como um vínculo entre os diversos conteúdos de disciplinas diversas e caso sejam trabalhados de forma integrada, proporcionam uma aprendizagem significativa, um conhecimento globalizante e uma experiência subjetiva (Professor 5, 2016).

P6. A capacidade de reunir diferentes disciplinas para contextualizar um mesmo tema, tornando o conteúdo mais dinâmico e atrativo (Professor 6, 2016).

De acordo com as afirmativas obtidas, percebe-se que os professores de todos os núcleos apresentam conhecimento, ainda que tácitos, a respeito do tema. Que em sua maioria definem a interdisciplinaridade como uma maior interação entre as disciplinas, enquanto uns chegam a apontar como proposta da interdisciplinaridade a superação de conteúdos fragmentados, maior significado à aprendizagem do aluno e atrativo.

Já em relação à prática o pedagogo enfatiza que:

As discussões sobre integração curricular acontecem muito no âmbito teórico, em reuniões. Nesses momentos há demonstração, pelos professores, de preocupação em se desenvolver um trabalho interdisciplinar, mas na prática, prevalece o isolamento das disciplinas. [...] Há uma divergência muito grande entre o direcionamento dos professores do núcleo técnico e da base nacional comum: ou é ENEM ou é estágio. Não conseguem entrar em consenso que se pode unir isso. Exemplo: trabalhar Língua Portuguesa no próprio relatório de estágio, relatórios técnicos, atas. Em Matemática poderia se trabalhar estatística, por aí em diante (Pedagogo, 2016).

A fala do pedagogo evidencia várias questões importantes. Os professores, ao serem questionados de que maneira é feito o planejamento interdisciplinar, apresentam respostas que sublinham o distanciamento entre a teoria e a prática, como pode ser demonstrado:

P1. Pego a grade curricular e analiso quais pontos pode-se fazer a interdisciplinaridade, depois procuro os professores e troco ideias (Professor 1, 2016).

P2. Discutindo com outros professores a forma de abordar o conteúdo, o que é mais importante para ser inserido e cobrado (Professor 2, 2016).

P3. Faço isso apenas com a professora de Arte, pois considero difícil trabalhar com os outros professores aqui, pois cada um fica em sua sala (Professor 3, 2016).

P4. Expondo ideias, trocando opiniões montando projetos (Professor 4, 2016).

P5. Verifico, por se os alunos estão preparados para tópicos como função, matrizes entre outros que fazem ligação com outros conteúdos que serão abordados (Professor 5, 2016).

Um professor respondeu que não:

P6: As disciplinas, apesar de serem da mesma área, são destinadas a profissionais com atuação acadêmica distintas, o que não favorece a comunicação (Professor 6, 2016).

Contrastando as repostas dadas com as observações realizadas *in loco*, em relação ao planejamento interdisciplinar, percebe-se que há na distribuição da carga horária docente horas que devem ser direcionadas para o planejamento das aulas, como enfoca em entrevista o supervisor “a equipe pedagógica organizou um horário para que cada curso tenha um período destinado ao planejamento coletivo, com local disponível para maior interação” (Pedagogo, 2016).

Porém, na prática, raramente acontece o planejamento coletivo e/ou de ações coletivas. Constata-se também que há organizações de infraestrutura, organizacionais e humanas que contribuem para que o planejamento interdisciplinar, no entanto o mesmo não aconteça da forma desejada.

Quais são os desafios encontrados para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar? Cite-os:

P1. Professores sem comprometimento e malformados (Professor 1, 2016).

P2. Ter o domínio de outros assuntos e outras disciplinas além da sua (Professor 2, 2016).

P3. A cooperação de outros colegas de trabalho, a falta de um acompanhamento pedagógico na instituição (Professor 3, 2016).

P4. O diálogo com outros professores, o tempo para planejamento e a convergência de ideias (Professor 4, 2016).

P5. O tempo de planejamento em consonância com o de outros docentes e uma grade curricular condizente com o currículo (Professor 5, 2016).

P6. Profissionais dispostos; ferramentas dispostas; incentivos (Professor 6, 2016).

Pode-se perceber, através do exposto pelos próprios professores, que o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar não se apresenta como tarefa fácil numa

instituição pública de ensino que tem como propósito articular o ensino médio à educação profissional. Esbarramos ainda em fragilidades educacionais que não foram superados no decorrer dos anos, nem são prioridades nas políticas educacionais.

Dentre esses problemas, está o apontamento feito ao que tange a formação do professor. A discussão em torno desse tema tem sido direcionada àqueles que atuam na educação básica de forma geral. Ainda são escassos os trabalhos que apontam essa formação na educação básica articulada à educação técnica. A problemática se acentua um pouco mais, se analisarmos que a educação profissional sequer é abordada no currículo de formação de professores.

O pedagogo do campus que tem como incumbência acompanhar o processo ensino-aprendizagem, ao ser entrevistado e questionado sobre os fatores que interferem de forma negativa para que o trabalho interdisciplinar aconteça, o mesmo menciona que:

Essas dificuldades são associadas à formação docente (bacharelado e licenciatura) e a instituição, que não apresenta um norteamento [...] Há um excesso de autonomia ao docente em relação ao planejamento, organização dos conteúdos e critérios avaliativos, não se tem uma identidade (Pedagogo, 2016).

No ensino médio integrado ao ensino técnico, aos professores licenciados que atuam ministrando aulas nos componentes curriculares do núcleo comum e da parte diversificada, é apresentada a proposta de realizar um trabalho que transcenda a sua disciplina, juntamente com profissionais que não são licenciados, nem experiências anteriores com a docência, mas que estão na condição de professores-bacharéis, uma vez que cumpriram com os requisitos editalícios para lecionarem no núcleo profissionalizante.

Esse distanciamento do olhar pedagógico entre licenciados e bacharéis, nas instituições que articulam a formação básica com a formação profissional, pode ser citado como um dos fatores que dificultam a articulação de ações coletivas na escola, pois, para desenvolver o trabalho pedagógico não se faz necessário apenas o conhecimento tácito do que é ser aluno. Requer mais que uma formação técnica estreita. Requer o conhecimento de como desenvolver o trabalho pedagógico, sendo este outro fator que interfere na aplicabilidade do currículo integrado.

A organização do tempo e dos espaços para discussões e entrosamento também tem se apresentado como um dos empecilhos – o que não contribui muito para a interação entre os docentes.

O distanciamento entre os professores que atuam numa mesma instituição/curso/turma representa também o ponto fraco para que as mudanças ocorram, uma vez que não conseguem integrar ações, pensar coletivamente o tipo de homem, de sociedade, de ensino, de mudança, entre outras coisas necessárias para a transformação da educação e da sociedade, pois

O processo educativo da modalidade do ensino integrado pode, para tanto, recorrer a propostas de ação didática que dialoguem e contribua para o desenvolvimento de formas organizativas de alunos e professores que sejam instância mediante as quais possam contribuir para intervir na realidade social em que vivem (MACHADO, 2006, p. 60).

Desse modo, ao percorrer os documentos orientadores, institucionais e legais em busca de identificarmos de que maneira a integração curricular tem sido posta e recebido o tratamento pedagógico no decorrer do processo ensino-aprendizagem, provisoriamente, pode-se considerar que a trajetória entre a implantação deste nível de ensino até o fazer prático tem sido sustentada por concepções que oscilam entre o apontamento para a superação da dualidade estrutural na educação básica, com uma formação integrada. Mas essa possibilidade tem sido atravessada neste percurso por diversos fatores que implicam nos desencontros de conceitos, de direcionamento; na interpretação diferenciada da realidade pelos sujeitos que com ela convivem e agem, enquanto esse ensino médio integrado continua sendo atrativo aos filhos da classe trabalhadora, para qual urge aos jovens que desde cedo necessitam da força do seu trabalho para sobreviverem, um ensino médio que justifique o investimento do seu tempo na escola, que compense com o direcionamento futuro da sua força do trabalho e o desenvolvimento intelectual.

Dessa forma, acredita-se que a instituição escolar de ensino médio, diante da realidade estrutural, só será democrática quando for capaz de propiciar aos jovens da classe menos favorecida economicamente uma formação que lhe possibilite transformar a realidade na qual estão inseridos, como mediação necessária não só para o trabalho manual ou intelectual, mas que seja capaz de instrumentalizar-se para a própria vida.

5.6 Análise de dados da pesquisa de campo

Para o levantamento de dados de campo, utilizou-se como instrumentais o questionário com questões abertas e fechadas, aplicado aos alunos e professores. Usufrui-se

também da entrevista semiestruturada, aplicadas aos alunos e ao pedagogo que participou do processo de discussão e elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agropecuária e que atualmente faz o acompanhamento do processo ensino aprendizagem deste curso.

5.6.1 Educação e trabalho nas condições de produção acadêmica dos alunos investigados

Ao utilizar o instrumental questionário, o mesmo foi subdividido em 4 blocos. No primeiro bloco, busca-se identificar quem é o sujeito da pesquisa, por intermédio de algumas informações preliminares onde foram levantados dados como: ano e turma em que está matriculado no curso, a idade, o gênero, o município de origem e se é contemplado por algum Programa de Assistência Estudantil oferecido pelo IFRO e, caso positivo, se esse auxílio recebido tem contribuído para a permanência do sujeito no curso e o motivo disto ocorrer.

O segundo bloco do questionário contempla a categoria educação e trabalho, o que possibilita compreender as condições materiais da produção do conhecimento no ensino fundamental e os fatores que interferem na realidade atual.

No terceiro bloco do questionário, analisar as condições familiares referente à escolaridade dos pais, a extensão da propriedade da família e as principais atividades desenvolvidas nesta propriedade e quem a desempenha.

O quarto bloco do questionário se refere as perspectivas dos alunos em relação ao curso escolhido e os desafios enfrentados.

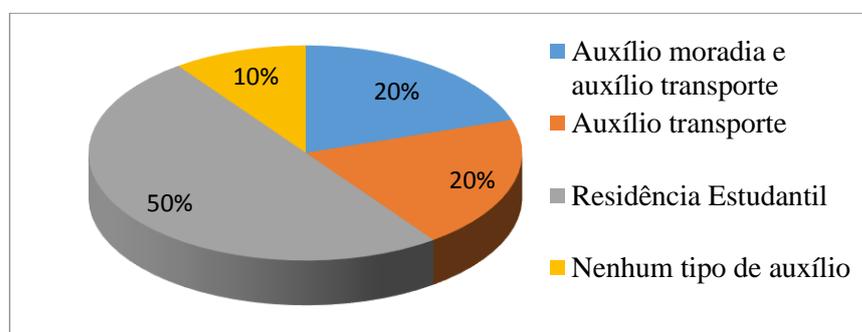
Nos dados obtidos no questionário, ao que tange a faixa etária, os alunos participantes têm entre 15 a 21 anos. Dois (02) deles se identificam como pertencentes ao gênero feminino e os demais (08) como do gênero masculino. Quanto ao município de origem, apenas um aluno é pertencente à área rural do município de Ariquemes. Os demais pertencem aos municípios de Alto Paraíso (1), Cujubim (1), Governador Jorge Teixeira (1), Jaru (2) Monte Negro (1), Rio Crespo (1) Triunfo (1) e Vale do Anari (1). Já os participantes da pesquisa têm 20, 19 e 18 anos, são duas moças e uma rapaz. Uma é residente na área rural do município de Ariquemes, outra reside atualmente na cidade, em companhia de uma amiga. Já o aluno participante é beneficiado pela residência estudantil.

Ao observar a rotina dos alunos oriundos do campo e em conversas informais com

pais e responsáveis, percebe-se que, dentre os desafios apresentados para a permanência dos jovens no curso, detecta-se com maior predominância o fator econômico. Os gastos gerados para a manutenção do jovem estudante nem sempre podem ser custeados, caso este não seja contemplado pelos programas de assistência estudantil. Além disso, não são raras as famílias camponesas que queixam não só da ausência do filho, mas da falta que a força do trabalho deste representa na subsistência familiar.

Dentre os alunos que responderam ao questionário, especifica-se os auxílios que os contemplam, conforme o no gráfico 1:

Gráfico 1: Programas de Assistência Estudantil que atendem os alunos.



Fonte: Banco de dados da autora, 2015/2016.

Nota-se que 90% dos alunos participantes são contemplados com um ou outro tipo de auxílio do Programa de Assistência Estudantil. Quanto à importância para a permanência dos alunos no curso, 30% dos alunos responderam que não teriam condições de estudar caso não fossem contemplados com a residência estudantil; 20% afirmaram que não teriam condições de morar na cidade, pois isso implicaria os gastos com aluguel, alimentação entre outros; 40% dos estudantes afirmaram que os auxílios são importantes para custear os gastos e que, sem este auxílio, sua permanência no curso seria incerta.

Faz-se uma ressalva quanto aos Programas de Assistência Estudantil, pois, embora a maioria dos estudantes participantes recebam algum tipo de auxílio, essa não é a realidade que contempla a todos os estudantes. Exemplo disso é o quantitativo de alunos do gênero masculino ingressos no Curso Técnico Integrado em Agropecuária oriundos do campo.

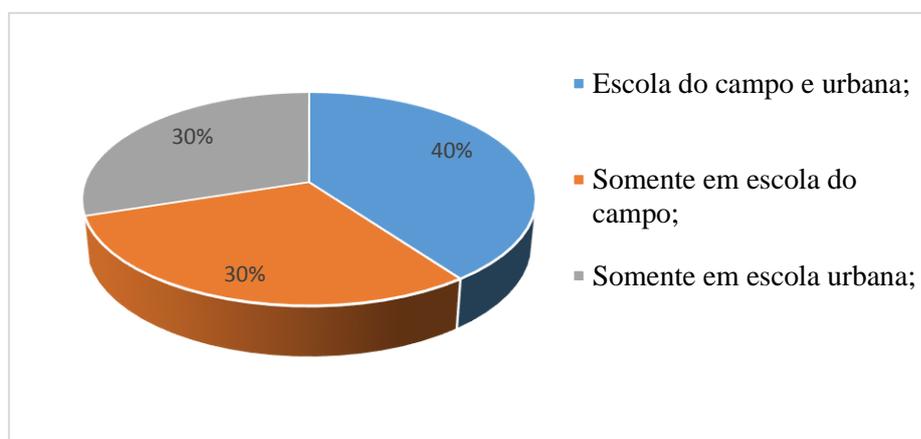
De acordo com levantamento feito no primeiro semestre do ano letivo de 2016, totalizavam 83 e aproximadamente 50% desses eram contemplados pela residência estudantil.

O segundo bloco do questionário contempla a categoria educação e trabalho, o que

possibilita compreender as condições materiais da produção do conhecimento no ensino fundamental e os fatores que interferem na realidade atual.

Diante dos desafios que os ingressos nos cursos técnicos integrados enfrentam, buscou-se saber sobre a trajetória acadêmica anterior desses alunos, questionando sobre a localização da escola em que cursaram o ensino fundamental.

Gráfico 2: Localização da escola em que cursou o ensino fundamental.



Fonte: Banco de dados da autora, 2015/2016.

O gráfico 2 demonstra que apenas 30% dos alunos concluíram o ensino fundamental em escolas do campo. Esse fato se justifica, pois, em Rondônia, ocorre o processo de centralização das escolas campo, com a aglomeração das antigas escolas multisseriadas em escolas polos.

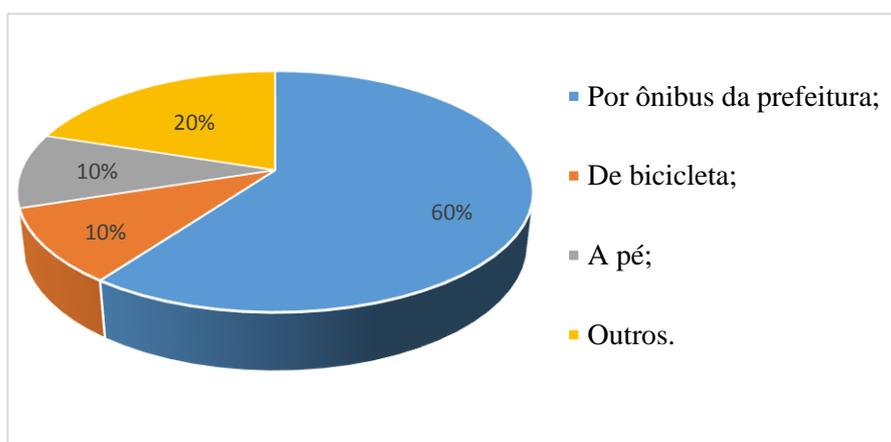
Para Souza (2014, p. 164), essa organização é um mecanismo para “atender às novas orientações do imperialismo de retirar os camponeses do campo para dar lugar aos latifúndios”. Contrastando essa afirmação com os dados do MEC/INEP/DEED, em 2007, o Estado de Rondônia contava com 1.013 escolas do campo. Em decorrência do alarmante fechamento das escolas do campo, em 2014, esse número foi reduzido para 551 escolas, ou seja, apenas 54 % permaneciam em funcionamento.

Mediante essa realidade, a transferência dos estudantes do campo para a zona urbana é a estratégia encontrada pelos governantes em busca de economizar com o investimento na construção e implementação de escolas, servidores, enfim, ocasionando o fechamento dos estabelecimentos de ensino na zona rural e exigindo, dos alunos do campo, uma adaptação da vida mediante à nova realidade educacional.

Em linhas ou glebas mais próximas às cidades, os alunos são transportados para as escolas urbanas, o que justifica cerca de 30% terem cursado o ensino fundamental somente em escolas urbanas e 40% estudado em escolas do campo e urbanas.

A polarização ou nuclearização das escolas do campo exige um novo investimento: o transporte escolar, conforme aponta o gráfico 3:

Gráfico 3: Locomoção até a escola.



Fonte: Banco de dados da autora, 2015/2016.

Nota-se que 60% dos alunos são transportados por ônibus contratados ou disponibilizados pelas prefeituras.

Essa dependência do transporte escolar acarreta alguns prejuízos e representa alguns riscos aos alunos, pois a frota na maioria das vezes encontra-se em condições precárias ou inexistentes, conforme apontamentos encontrados na pesquisa de Souza (2014), dos dados coletados junto à comunidade que, por sua vez, demonstram os seguintes problemas relacionados ao transporte escolar na região de Ariquemes:

[...] faltam ônibus; há superlotação em vários trajetos; o estado de conservação dos ônibus é precário principalmente na frota alugada, que geralmente tem problemas de mecânica e falta de combustível; falta formação dos motoristas para transporte coletivo dos estudantes; falta fiscalização nos ônibus; falta recursos para renovar e adequar a frota com cinto de segurança e para deficientes físicos; o governo do Estado não tem contribuído com o transporte escolar (SOUZA, 2014, p. 166).

Essas evidências detectadas no transporte escolar também são realidade nos demais municípios do Estado, acrescentando a estes as péssimas condições de algumas estradas

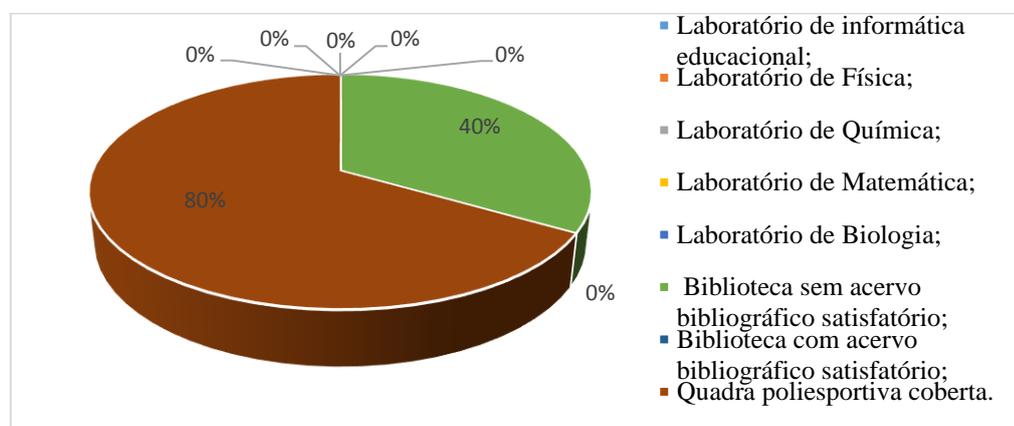
vicinais que impossibilitam o transporte, devido ao tempo de chuva que torna a estrada intrafegável, pontes caídas, veículos quebrados, entre outros ocorridos que oferecem riscos de acidentes aos alunos e professores.

Outro fator também que deve ser considerado refere-se à longa distância percorrida por alunos e professores, cujo cansaço interfere diretamente no processo ensino-aprendizagem.

Ao tratarmos do processo de ensino-aprendizagem, enfocamos também a infraestrutura das escolas em que esses alunos concluíram o ensino fundamental, no intuito de averiguar as ferramentas disponíveis e utilizadas na escola que lhes davam suporte e condições para a produção do conhecimento. Dentre os espaços colocados como opção estão: laboratório de informática educacional, laboratório de física, laboratório de química, laboratório de matemática, laboratório de biologia, biblioteca com acervo bibliográfico satisfatório, biblioteca com acervo insatisfatório e quadra poliesportiva coberta.

Apresentamos esses dados, sintetizados, no gráfico 4:

Gráfico 4: Infraestrutura da escola em que cursou o Ensino Fundamental.



Fonte: Banco de dados da autora, 2015/2016.

Das respostas obtidas, 40% responderam que a escola dispunha de biblioteca com acervo insatisfatório; 80% assinalaram que a escola possuía quadra poliesportiva coberta. Já os demais espaços não foram assinalados.

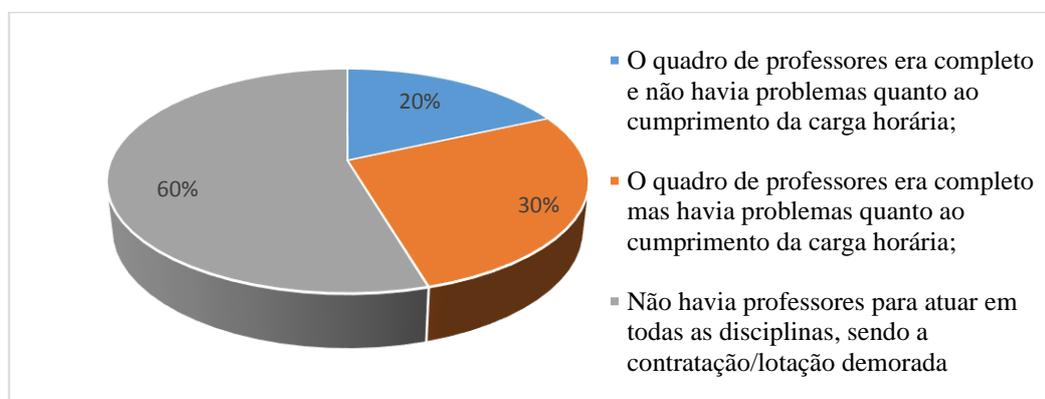
Percebe-se, de acordo com as respostas e por observações da realidade, que as condições de acesso a outros espaços ou ferramentas que contribuam para a produção do conhecimento nas escolas de ensino fundamental são raras. A prática pedagógica centra-se na tríade: professor, aluno e o manual didático.

De acordo com Alves, 2006, a organização do trabalho didático atualmente zela pela manutenção da escola manufatureira do século XVI, cujo ensino tem como ferramenta a mediação do manual didático que proporciona a transmissão anacrônica e o aviltamento dos conteúdos. Engessados aos conteúdos, o direcionamento pedagógico assentado no didático tem como propósito bitolar os envolvidos neste processo ao direcionamento político que se espera da escola estatal.

Desse modo, elaborado de acordo com os ditames das políticas públicas vigentes, os conteúdos apresentados nos livros didáticos adotados, em consonância com o imediatismo requerido pela competências e habilidades a serem desenvolvidas, não visam à produção do conhecimento, culturalmente significativo e um aprofundamento em conhecimentos universais.

Ainda no que tange à organização escolar, o gráfico 5 demonstra o engodo presenciado neste nível de ensino em relação à organização da escola e ao cumprimento da carga horária.

Gráfico 5: Organização da escola e o cumprimento da carga-horária



Fonte: Banco de dados da autora, 2015/2016.

Quanto à organização escolar, no que concerne ao cumprimento da carga-horária, 60% dos alunos apontaram que nas escolas anteriores não havia professores para atuar em todas as disciplinas, sendo a contratação ou lotação demorada; 30% apontam o descumprimento da carga horária anual e apenas 20% concordaram que o quadro de professores era completo e não havia problemas quanto ao cumprimento da carga horária.

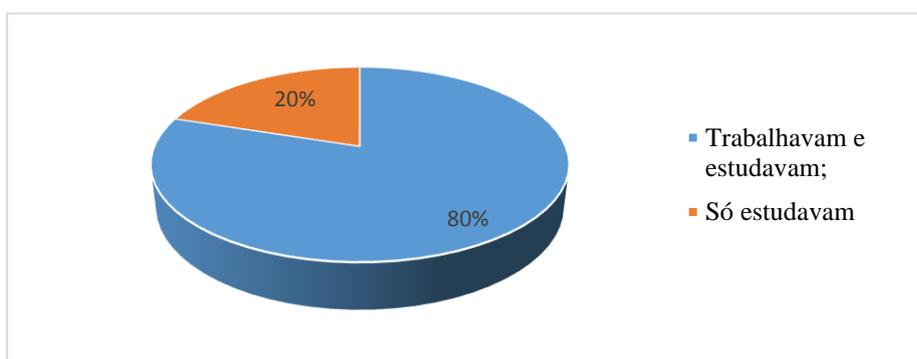
Evidencia-se, aqui, mais uma contradição inerente ao sistema capitalista. O direito de acesso à escola, conquistado pela classe trabalhadora, enfrenta o desencontro de uma

organização curricular engendrada por políticas hegemônicas, as precárias infraestruturas das instituições, a escassez de recursos financeiros, além das más condições de formação e trabalho docente, a baixa remuneração e falta de autonomia, que refletem no tempo de permanência e nas condições do conhecimento apropriado pelo aluno.

Desse modo, “[...] o que efetivamente se nega são as condições objetivas, materiais, que facultam uma escola de qualidade e o controle da organização escolar” (FRIGOTTO, 2010, p.188), o que não possibilita ao filho da classe trabalhadora condições plenas de apropriação e acesso aos conhecimentos universais.

O gráfico 7 aponta o percentual de alunos que durante o percurso do ensino fundamental realizavam algum tipo de trabalho:

Gráfico 6: Relação trabalho e estudo.



Fonte: Banco de dados da autora, 2015/2016.

Como já mencionado anteriormente, a criança e o jovem do campo contribuem com a força do seu trabalho para com a organização e subsistência da família. Ribeiro afirma que “[...] as crianças incorporam, pela prática, a sua condição de classe porque precisam ingressar cedo no trabalho da roça” (RIBEIRO, 2013, p. 182). Das respostas obtidas, pode-se detectar que 80% dos alunos participantes realizavam outras atividades além do estudo, ao cursar o ensino fundamental.

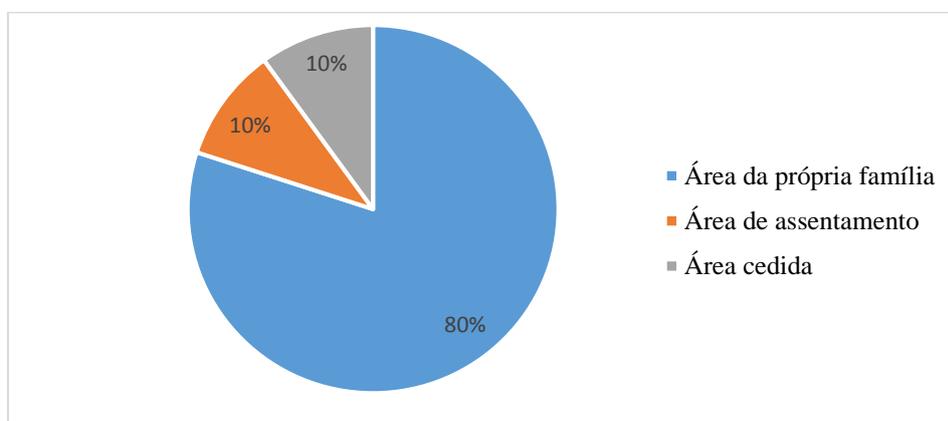
Essa realidade é perceptível, principalmente, entre os filhos do gênero masculino, que é o caso da maioria dos participantes da pesquisa.

Para melhor compreensão do engajamento social desses jovens à classe a que pertencem, buscou -se, no terceiro bloco do questionário, analisar as condições familiares referente à escolaridade dos pais, à extensão da propriedade da família e às principais atividades desenvolvidas nesta propriedade e quem a desempenha.

No que se refere à escolaridade dos pais ou responsáveis, apenas uma mãe possui nível superior. Cerca de 85% dos pais ou responsáveis interromperam seus estudos ainda no ensino fundamental. Ideologicamente, associamos a esse fator o esforço de muitas famílias para que seus filhos concluam o curso. Ainda se tem inculcado que a educação escolar é condição para o sucesso frente ao mercado de trabalho.

O segundo questionamento deste bloco se refere à situação da propriedade rural em que a família dos alunos residem.

Gráfico 7: Situação da propriedade rural em que a família reside.



Fonte: Banco de dados da autora, 2015/2016.

De acordo com as repostas obtidas, 80% afirmaram que esta é uma área da própria família; 10% residem em uma área de assentamento e 10% em uma área cedida.

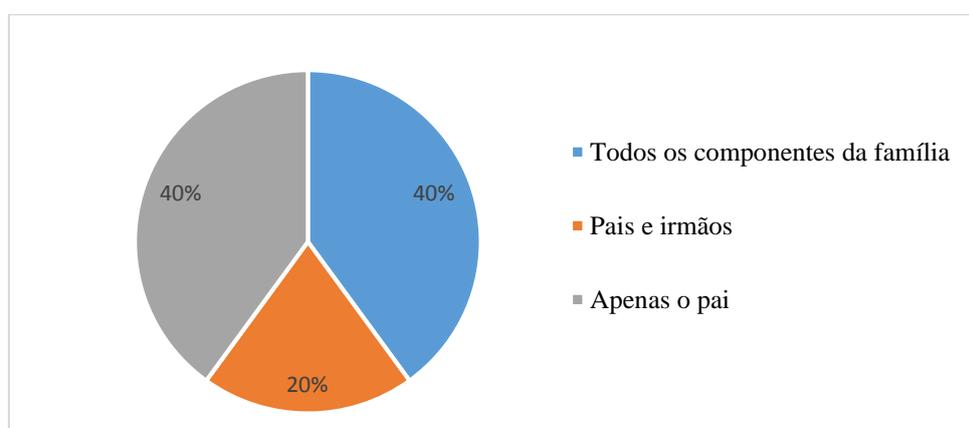
Em relação à propriedade da terra, entre os elementos estruturais citados por Tavares dos Santos na obra *Colonos do vinho*, apud Oliveira, (2007), destaca que:

[...] *a propriedade da terra* - é, na unidade camponesa, propriedade familiar, privada para muitos, porém diversa da propriedade privada capitalista (a que serve para explorar o trabalho alheio); na propriedade familiar se está diante da propriedade direta de instrumentos de trabalho que pertencem ao próprio trabalhador, é terra de trabalho, é propriedade do trabalhador, não é, portanto, instrumento de exploração; nesse particular, três situações podem-se colocar para o camponês: ele ser camponês proprietário, ser camponês-rendeiro (pagar renda para poder ter acesso à terra), ou ser camponês-possuidor (recusar-se a pagar a renda e apossar-se da terra) (OLIVEIRA, 2007, p. 41, grifo do autor).

Logo, a propriedade da terra no campesinato está ligada diretamente à sobrevivência. A renda da terra, ou seja, a produção excedente, não visa o lucro, mas retorna ao campo como forma de melhorias das condições de vida ou de trabalho do camponês.

O trabalho da família, no campo, é condição inerente à sobrevivência de seus membros. Desse modo, buscou-se saber, no questionário, quais as pessoas da família que desenvolvem as atividades nessa propriedade, o que pode ser averiguado no gráfico 8:

Gráfico 8: Pessoas da família que desenvolvem as atividades nessa propriedade rural.



Fonte: Banco de dados da autora, 2015/2016.

Pode-se constatar que a predominância das atividades desenvolvidas na propriedade rural é do pai ou de toda a família, sendo que em 40% das propriedades todos os membros da família trabalham; 40% apenas os pais e os irmãos e 20% somente o pai. Essa configuração familiar se dá devido às dificuldades enfrentadas por muitas famílias para permanência no campo. Vê-se no êxodo rural um dos mecanismos das políticas imperialistas que:

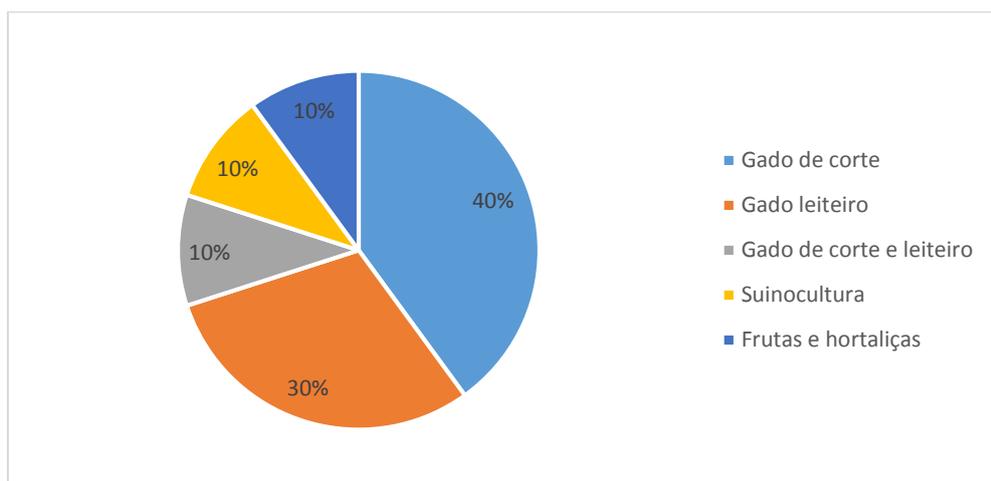
Em Rondônia, o imperialismo, com a colaboração do governo brasileiro, expulsou os camponeses de duas formas: pela coação/repressão ou pela persuasão. A primeira é a mais evidente: despejos violentos de camponeses pobres de áreas tomadas de latifúndios, multas vultosas aos pequenos proprietários pelos órgãos do governo por pequenos crimes ambientais, fechamento das escolas ou, ainda, negando qualquer política de permanência no campo, como financiamento para produção, estradas para escoamento, preços justos na produção, etc. O convencimento para que os camponeses abandonem o campo se faz em âmbito educacional, por meio dos instrumentos ideológicos (SOUZA, 2014, p. 158).

Sem condições para tirar o sustento da família e com o fechamento alarmante das escolas do campo, “muitos pais acabaram se mudando para a cidade, receosos de mandarem seus filhos pequenos para longas viagens sem transportes sem segurança, nas madrugadas” (SOUZA, 2014, p. 165).

Diante da dificuldade de ajustamento familiar ao centro urbano, geralmente a mãe se muda para a cidade para acompanhar os estudos dos filhos, enquanto o pai e os irmãos mais velhos permanecem no campo em via de garantir o sustento de todos.

Buscou-se, ainda, saber qual a principal atividade econômica desenvolvida na propriedade. O gráfico 10 apresenta o resultado dos dados coletados:

Gráfico 9: Principal atividade econômica desenvolvida na propriedade rural.



Fonte: Banco de dados da autora, 2015/2016.

Conforme o gráfico acima, a principal atividade desenvolvida na propriedade está relacionada à criação de bovinos, representando 80% da atividade, sendo desta 40% destinada à criação de gado de corte, 30% de gado leiteiro e 10% de corte e leiteiro. Já os outros 20% estão relacionados à suinocultura e ao cultivo de frutas e hortaliças.

Esses dados são reflexos da realidade econômica atualmente presenciada nas pequenas propriedades do estado de Rondônia. Devido ao encarecimento dos suprimentos agrícolas e à escassez de mão de obra para o trabalho no campo, houve um decréscimo no cultivo das lavouras temporárias e permanentes e, conseqüentemente, o fortalecimento da bovinocultura,

que exige poucas técnicas, mercado promissor e encontra no Estado terras abundantes para se sustentar.

Isso faz de Rondônia “o oitavo maior produtor de carne bovina do país representando 47% das vendas totais e o 5º maior exportador de carne no Brasil. Juntamente com a soja, o gado de corte representa 90% de tudo o que é exportado pelo Estado “ (EMATER/ RO, 2015).

Do quantitativo de alunos participantes, 70% concordam que a renda da(s) atividade(s) econômica desenvolvida na propriedade é suficiente para a sua manutenção e o sustento da família, como se percebe na fala de alguns dos questionados:

1-Com o lucro do gado de corte dá para sustentar toda a família; (Alunos IFRO, 2016)³¹

2- Porque o dinheiro do salário é bom; a criação de gado proporciona um bom retorno financeiro; (Alunos IFRO, 2016)

3- Temos boa qualidade de vida; tudo que é produzido é vendido no mercado local; (Alunos IFRO, 2016)

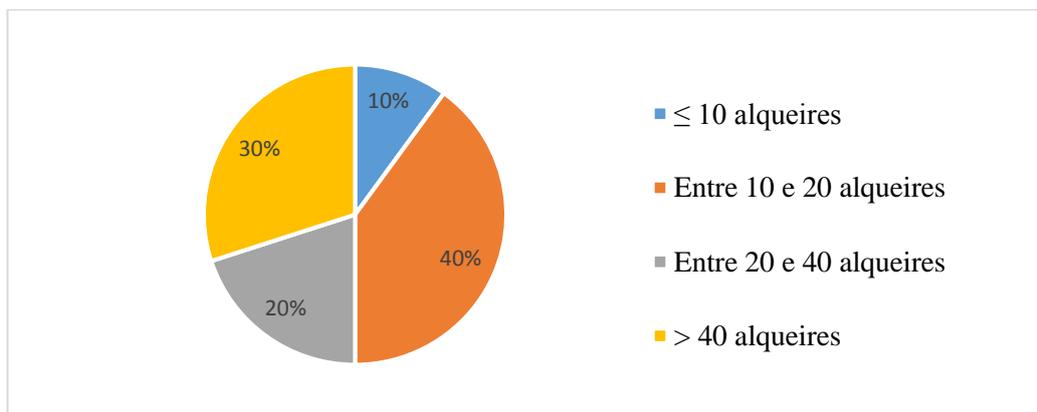
4- [...] pois pode se tirar lucro da atividade leiteira. (Alunos IFRO, 2016)

Já 30% afirmaram que no campo se têm “muitos gastos” e “com a crise os agricultores são os mais prejudicados”.

Pode-se observar que as afirmativas dos alunos condizem com a realidade vivenciada no Estado. Com a expulsão de toda ou parte da família do campo, com a perspectiva de conciliar uma produção que demande as condições de trabalho dessa família e com o cenário econômico vivenciado pelos camponeses.

Em relação à extensão da propriedade na qual a família trabalha, tem-se:

³¹ Para não expor os alunos participantes, omitiu-se os nomes dos mesmos utilizando Alunos IFRO, 2016 com referência.

Gráfico 10: Extensão da propriedade.

Fonte: Banco de dados da autora, 2015/2016.

Pode-se constatar que a extensão das propriedades está em consonância com os projetos de assentamentos nas regiões. A respeito das condições da classe camponesa para manter-se e sobreviver da terra, essa vive uma constante contradição. A posse da terra é uma condição que representa a luta de classes, “de um lado como meio de exploração do trabalho alheio, e, de outro como possibilidade de *autonomia* do/no trabalho” (RIBEIRO, 2013, p.76, grifo no original). Ao mesmo tempo que o camponês tem a autonomia para usufruir de sua terra de sua propriedade, não raros os casos em que este vende sua força de trabalho ao prestar serviços aos latifundiários, como empreita, diárias ou até mesmo assalariado para manter a si e a sua família.

O quarto bloco do questionário se refere às perspectivas dos alunos em relação ao curso escolhido. Busca-se, neste momento, a compreensão dos motivos pela escolha do referido curso, os aspectos positivos e negativos relacionados ao curso; a percepção dos alunos em relação entre teoria e prática propiciada no decorrer da formação e as expectativas dos alunos ao concluírem o curso.

Sendo os estudantes participantes oriundos do campo, em busca de evidências da relação deste com as atividades desenvolvidas na propriedade, os mesmos foram questionados se contribuem e/ou gostam de ajudar no trabalho do campo. Todos afirmaram que sim. Dentre os motivos alegados, estão:

- 1- Só tem eu e meu pai atuando na propriedade;
- 2- Gosto, mas não contribuo pois estudo o dia inteiro e nos finais de semana vou fazer trabalho;
- 3- Para ajudar meus pais;

4- Porque é um dos meios de eu mostrar e praticar o que estou aprendendo.
(Alunos IFRO, 2016)

Percebe-se, pelas respostas obtidas, a ligação desses jovens com o campo e a sua contribuição para com o trabalho desenvolvido que, em muitos casos ficam limitados devido o curso ser em tempo integral e o estudante residir em outro município, além das atividades escolares.

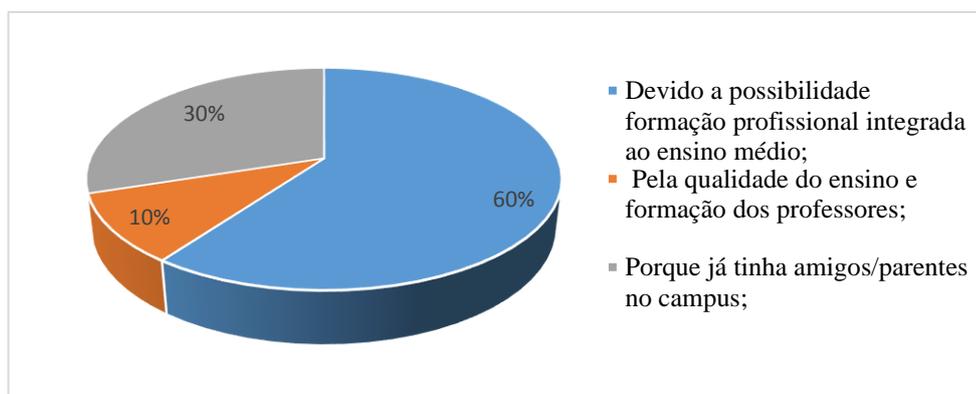
Ao ter como intuito compreender os motivos que conduziram os estudantes à escolha do curso, buscou-se averiguar se há relação entre os conhecimentos aprendidos neste que subsidiam os jovens na execução das tarefas no campo. Foi questionado aos estudantes se os conhecimentos aprendidos no curso Técnico Integrado em Agropecuária contribuem para o trabalho na propriedade da família.

Das respostas obtidas, 90% afirmaram que sim: que os conhecimentos oriundos do curso contribuem e enriquecem a prática no campo. Observa-se que os jovens, ao firmarem suas respostas, relacionam-se aos métodos e técnicas, voltados à produção animal e vegetal aprendidos no decorrer do curso; à perspectiva empreendedora a que o curso direciona, pois a formação de técnicos de nível médio voltada para a agricultura “mantém currículos em que os conhecimento científico não considera e até mesmo anula os saberes das práticas sociais dos agricultores (RIBEIRO, 2013, p. 179).

Para os jovens, as inovações apresentadas são atrativas, (pois o capital mantém seu poder de persuasão), em muitas situações, assimiladas de maneira acrítica e naturalizadas para que os interesses hegemônicos do capital sejam mantidos.

Dentre os objetivos da pesquisa, questionou-se a respeito dos motivos pelos quais os filhos de camponeses optaram pelo curso Técnico Integrado em Agropecuária. As respostas obtidas, encontram-se tabuladas no gráfico 12:

Gráfico 11: Motivo pelo qual optou pelo ensino médio integrado no IFRO.



Fonte: Banco de dados da autora, 2015/2016.

Dentre os motivos que alegados pelos alunos por optarem pelo curso integrado, 60% afirmou que a escolha se deu pela possibilidade de uma formação profissional ainda no ensino médio; 30% afirmou que um dos motivos da escolha está relacionado ao fato de já terem amigos ou parentes que estudavam no instituto e 10% afirmaram que influenciou nesta escolha a qualidade do ensino ofertado.

Percebe-se nas respostas obtidas que a busca dos jovens pela formação e atuação profissional é o que prevalece na tomada de decisão em relação à escolha do curso.

No entanto, não se pode esquecer que a política que direciona a formação do técnico em agropecuária apoia-se nos interesses hegemônicos do capital. Esse fato desconsidera os conhecimentos que o jovem produziu durante sua vida de contato com a terra e a perspectiva da futura formação processos contraditórios, pois, nessa proposta, tem-se “[...] uma educação formadora tanto de uma força de trabalho disciplinada, quanto de consumidores dos produtos agropecuários, agindo, nesse sentido para eliminar os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra” (RIBEIRO, 2013, pp. 172-173), para a qual há um distanciamento entre conhecimento e a práxis social.

O Técnico em Agropecuária tem suas atribuições constantes no Art. 2º Incisos I à V e Art. 6º da Lei Federal nº 5.524 de 05/11/68, Art. 3º Incisos I à V, Art. 6º Incisos I à XVII, Parágrafos 1º e 2º e, Art. 7º do Decreto Lei nº 90.922 de 1985 e o Decreto 4.560 de 30 de dezembro de 2002.

Dentre as ações voltadas ao campo executáveis a este profissional estão às relacionadas à assistência técnica; assessoramento; associativismo; planejamento; pesquisas;

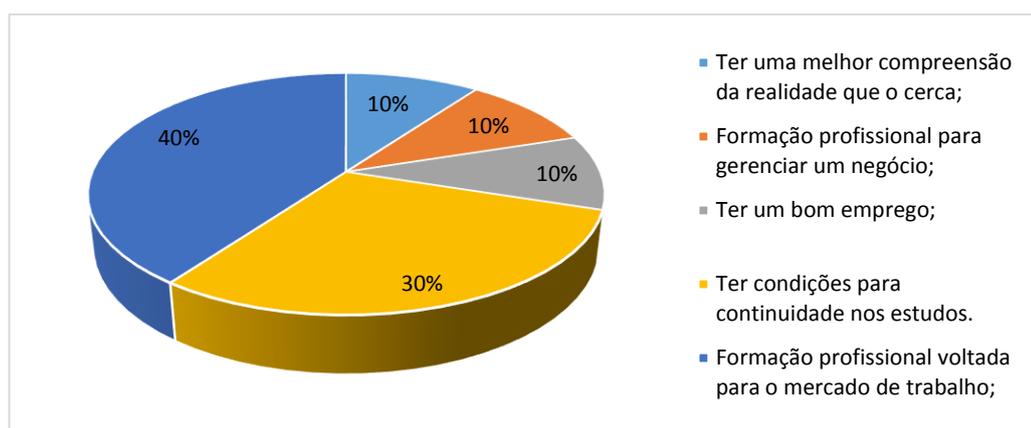
análise; experimentação; ensaio e divulgação técnica; manejo e regulagem de máquinas e implementos agrícolas; assistência na aplicação, comercialização, no manejo e regulagem de máquinas, implementos, equipamentos agrícolas e produtos especializados, bem como na análise de solos e aplicação de fertilizantes e corretivos; selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de vetores e pragas, doenças e plantas daninhas, responsabilizando-se pela emissão de receita de produtos agrotóxicos.

Como se percebe nos aparatos legais, sua formação lhe proporciona desempenhar cargos, funções ou empregos em atividades estatais, paraestatais e privadas.

De acordo com as atribuições dos técnicos em agropecuária, estas estão diretamente relacionadas à viabilidade do agronegócio, com ações importantes no planejamento, acompanhamento, execução e avaliação dos processos.

Muitos dos egressos do Curso técnico Integrado em Agropecuária almejam um emprego em lojas que vendem implementos e máquinas agrícolas ou de agrotóxicos, utilizados indistintamente pelos proprietários das lavouras e em pastagens, sem a preocupação do comprometimento para o meio ambiente.

Gráfico 12: Fatores que contribuíram para a escolha do curso Técnico Integrado em Agropecuária.



Fonte: Banco de dados da autora, 2015/2016.

Com intuito de compreender os fatores que contribuíram para a escolha do curso Técnico Integrado em Agropecuária, os alunos participantes tinham como opção, no questionário apontar os motivos pelos quais fizeram esta escolha. Assim, 80% alunos afirmaram que a opção é dada porque se identificam, têm aptidão ou pelo curso se aproximar

mais da área de formação a que pretendem dar continuidade aos estudos. Além disso, 80% complementaram suas respostas, justificando que o curso lhes oferece uma qualificação profissional, enfatizaram a disponibilidade de vagas no mercado de trabalho; 60% mencionaram que a formação tem como intuito ajudar na propriedade/ trabalho da família.

Os alunos foram questionados ainda sobre os aspectos positivos e negativos a serem considerados no curso. Dentre os citados como positivos, estão:

- conhecimento
- 1 - Aperfeiçoamento daquilo que fazia no campo e aquisição de
 - 2 - Estar relacionado a área de interesse;
 - 3 - Estar relacionado a área de interesse;
 - 4 - Aquisição de conhecimento;
 - 5- Formação dos professores e qualidade do ensino;
 - 6- Possibilidades que o curso oferece;
 - 7- Aulas práticas, visitas técnicas;
 - 8- Formação dos professores, qualidade do ensino e possibilidade de
- pesquisa (Alunos IFRO, 2016)

Diante disso, compreende-se que as percepções dos alunos em relação ao curso lhes possibilitam reconhecer aspectos que abrangem desde a possibilidade da sua formação profissional, do aperfeiçoamento dos conhecimentos tácitos até a formação dos professores que deveria ser revertido na qualidade do ensino ofertado.

A referendar a qualidade do ensino ofertado, ressalta-se que o campus Ariquemes tem sido, nos últimos anos, destaque no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, enquanto instituição pública do município. Isso torna-se um atrativo àqueles que tem pretensão em dar continuidade aos estudos.

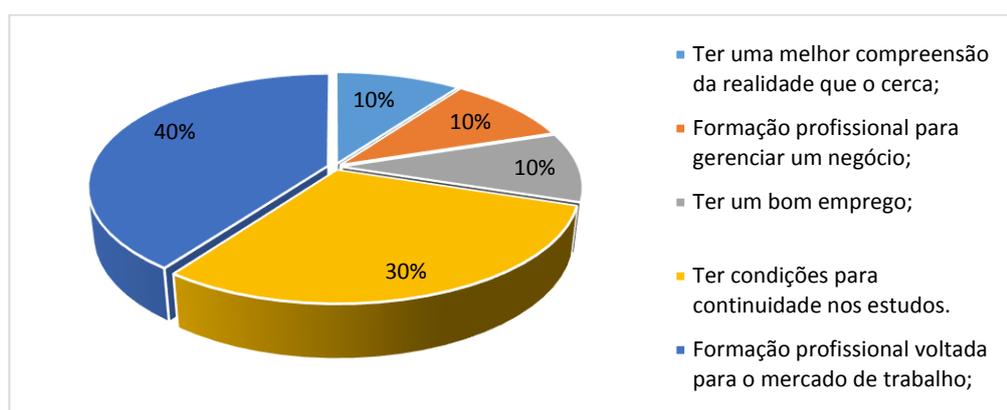
Em contrapartida, como aspectos negativos, foram elencados:

- 1- Dificuldades em algumas matérias;
 - 2- Turno em tempo integral e o quantitativo de disciplinas;
 - 3- Infraestrutura; -
 - 4- Falta de professores em algumas disciplinas devido a morosidade na contratação após o vencimento de contrato dos professores substitutos
- (Alunos IFRO, 2016)

A partir das informações coletadas com os alunos, percebeu-se coerência entre as respostas de ambos quanto a diversidade de critérios, o que possibilitou sintetizar as respostas. Em relação às dificuldades apresentadas em algumas disciplinas, estas são oriundas das

condições de acesso ao conhecimento ainda no ensino fundamental. A ampliação do tempo na escola, onde se tem alunos que passam mais de 10 horas diárias na instituição, com mais de 8 horas em sala. Já a ocorrência de falta de professores, isto ocorre, geralmente, pela dificuldade de se contratar professores substitutos para suprir a vaga daqueles que estão de licença médica, em estudos ou outros.

Gráfico 13: Expectativas dos alunos em relação ao curso.



Fonte: Banco de dados elaborado por Silvana de Fátima dos Santos a partir da coleta e produção de documentos nas atividades de campo realizada nos anos de 2015/2016.

Como se pode observar, dentre as respostas obtidas, 60% dos alunos veem no curso a possibilidade de uma formação profissional voltada para o emprego ou para gerenciar um negócio.

Presencia-se com essas respostas a predominância ideológica que investimento em educação, revertido em capital humano, tem diretamente a natureza econômica (melhores condições de inserção no mercado de trabalho, elevação dos rendimento, maior produtividade e crescimento econômico, entre outros). Já a natureza social (melhores níveis de saúde, baixas taxas de criminalidade e maior coesão social) são tidas como consequência natural.

Em relação a perspectiva de ingresso no mercado de trabalho, encontramos a recente pesquisa realizada em 2015 com os egressos do curso Técnico em Agropecuária do IFRO campus Ariquemes que apontam que “apenas 32% dos alunos egressos do curso estão no mercado de trabalho na área de formação” (COSTA, 2015, p. 83). Como o mercado não absorve todos os egressos, isso contribui para a existência de um elevado número de técnicos

desempregados e disponíveis, fator que segundo o autor contribui para o rebaixamento dos salários.

Já em relação a continuidade no curso, na pesquisa realizada por Costa (2015), foi constatado que 66% dos egressos deram continuidade aos estudos, enquanto a perspectiva dos alunos participantes fica em torno de 30%.

Diante dos dados contraditórios dos que almejam uma atuação profissional, objetivo também da proposta do curso e do percentual dos egressos que adentram ao mercado de trabalho, evidencia-se a dinâmica do capital uma vez que:

As possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis (a educação é, de fato, um investimento em capital humano individual); só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende, hoje, de uma maior e melhor integração de todos à vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social) (GENTILI, 1999, p. 88).

Assim, para manutenção do capital, é desejável o exército de reservas de trabalhadores exigindo, cada vez mais uma qualificação do sujeito para se manter no mercado. Como não há emprego disponível para todos, cabe aos egressos darem continuidade aos estudos como forma de se prepararem ainda mais para concorrência empregatícia.

Apenas 10% dos alunos buscam no curso subsídios para melhor compreensão da realidade, ou seja, veem o curso como uma possibilidade de investimento pessoal. Dessa forma, o conhecimento é visto como a “ [...] a capacidade do ser vivo de sensibilizar em relação ao meio e de reagir a ele garantindo a sobrevivência, ou seja, o conhecimento tem a ver com a vida” (ORSO, 2011, p. 230).

Pode-se aqui afirmar que há, na minoria das intenções dos filhos de camponeses, visam no curso como mecanismo de preparação e ampliação dos conhecimentos para atuarem no campo, mas como uma utopia de que este irá possibilitar adentrar no mercado.

O mercado hoje vislumbrado e disponível a esses jovens é o demarcado pelo alastramento do agronegócio no Estado. Logo, o jovem camponês naturaliza as relações impostas pelo capital. Da vida pacata do anterior trabalho no campo, que geralmente envolve um planejamento de atividades a serem executadas pela própria família, são encorajados a se lançar à concorrência (pelo emprego, pelo salário, pela sobrevivência). O agir individualmente ao mesmo tempo que lhe é cobrado o saber trabalhar em grupo, em lojas

agropecuárias como vendedores de insumos agrícolas aos latifúndios. Logo, são distanciados de sua realidade e, visando seu crescimento pessoal e profissional, ocorre, então, a cisão com a classe à qual pertencem.

5.6.2 Escolha do curso e motivação dos alunos

Optou-se pela entrevista semiestruturada, por esta possibilitar uma melhor interpretação em relação às expectativas e aos desafios dos alunos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas semiestruturadas devem ser realizadas em um processo de interação entre duas pessoas, ou mais, quando uma das finalidades do pesquisador é obter informações de maneira ordenada e sistemática em relação ao que as pessoas pensam, opinam, sentem, desejam, esperam, aprovam ou não sobre o tema investigado.

Os dados apresentados foram coletados junto a três alunos, maiores de idade, sendo um do segundo e dois do terceiro ano do curso Técnico Integrado em Agropecuária.

Preservando a identidade dos alunos, os mesmos serão representados na transcrição por Aluno 1, Aluno 2 e Aluno 3. Dos estudantes participantes, uma ainda reside na área rural; um é residente e uma mora na cidade dividindo apartamento com outras colegas.

As repostas dos alunos foram divididas em quatro dimensões de análise: motivação, expectativas, desafios e dificuldades conformes os quadros abaixo.

O primeiro questionamento da entrevista refere-se aos motivos que levaram os alunos a escolha curso.

Percebe-se que inicialmente o ingresso no curso tem relação direta com o fato das famílias desenvolverem atividades no campo e destes terem uma ligação ao meio rural, como se percebe nas falas:

Bom, eu já gostava da área. Quero seguir, depois, fazer uma faculdade, na mesma área, então resolvi fazer esse curso (Aluno 1, 2016).

Para mim, achei que o curso fosse puxar mais para a área animal. Eu sou muito focada em fazer Veterinária. Mas quando cheguei aqui, não era, é tipo mais para área vegetal. A escola não tem estrutura para área animal (Aluna 2, 2016).

O pai sempre trabalhou na zona rural, o que me motivou a escolha para uma visão geral mais ampliada (Aluno 3, 2016).

No entanto, no decorrer do processo, nota-se que as intenções de voltar para campo após a conclusão do curso são substituídas pelo desejo de dar continuidade aos estudos, almejando um curso superior em Engenharia Agrônoma ou Medicina Veterinária. Tão logo, vislumbram a empregabilidade.

Nota-se, com isso, que os objetivos do curso, diante da perspectiva de continuada nos estudantes, não são alcançados. Criados para atender as necessidades imediatas do mercado, os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio “[...] devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (MEC, 2009, p. 8).

Com o término do curso e o ingresso na universidade, o egresso não serve como mão de obra imediata, mas mesmo assim continua atendendo os anseios do capital quando vislumbra melhorias no futuro profissional e a inserção e mobilidade social com o investimento em um curso universitário para a empregabilidade. No entanto, não há vagas para todos. Mas evidencia-se aqui a Teoria do Capital Humano, onde se inculca que o maior investimento individual em educação lhe proporcionará condições de angariar uma vaga de emprego.

Desse modo:

O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2013, p. 430).

Essa evidência trata de uma das ciladas criadas pelo próprio capital, que ao mesmo tempo em que necessita da atuação profissional imediata, impõe ao trabalhador uma maior qualificação. Nesse contexto, os alunos já assimilaram a necessidade de continuar se qualificando na expectativa de melhores oportunidades de inclusão no mundo do trabalho, o que poderá ou não acontecer.

Os alunos também foram instigados a expor quais as principais dificuldades sentidas ao ingressarem no curso. Nesse momento, percebe-se maior entonação da voz, mais emoção ao se falar sobre sua realidade.

Dentre o exposto, pelos entrevistados estão as afirmativas:

Alterou muito a rotina! Estudar meio período e depois estudar o dia todo.

Levantar cedo demais e chegar tarde, já... E quando se está morando sozinho, tem que fazer as obrigações de casa (Aluno 1, 2016).

Mudou muita coisa! Eu ajudo meu pai e minha mãe a tirar leite. Aí eu acordo às 4 horas, às 5 horas vou tirar leite. Às 6 horas e 30 minutos, o ônibus passa. Tem dias que perco o ônibus, tem dia que não. Devido as várias matérias, nos finais de semana não posso mais ajudar nas atividades porque tenho que fazer trabalhos. Hoje moro no sítio e venho de moto até o ponto de ônibus. É muito arriscado pois não tenho habilitação. De casa até o ponto de ônibus dá 25 km. Tem que deixar a moto ao chegar na BR e chegar em casa à noite (Aluno 2, 2016).

A rotina mudou completamente, né?! Saí de uma escola que estuda meio período e chega numa escola que estuda período integral [...] Na primeira semana eu pensei em desistir, mas meu pai me incentivou. Consegui residência estudantil desde o início (Aluno 3, 2016).

Dentre as principais dificuldades expostas ao ingressarem no curso, fica evidente que a nova rotina com a ampliação do tempo de permanência de 8 horas diárias na instituição, requer um maior empenho dos alunos que durante a trajetória acadêmica anterior estavam acostumados com 4 horas diárias de aulas.

Se, antes, a atividade na propriedade era um contributo a mais na subsistência da família, agora esses jovens necessitam, além de estudar, organizar-se com os afazeres domésticos, pois, na maioria dos casos, dividem o apartamento ou um quarto na residência estudantil com um outro colega. Mesmo assim, percebe-se que todos mencionam a relação que tem com o trabalho.

A aluna que permanece morando no campo, precisa se desdobrar para continuar estudando e contribuindo com as atividades da família. Para isso, necessita levantar mais cedo e ir dormir mais tarde, pois precisa, ainda, encarar a distância e os empecilhos da estrada até o transporte escolar e o retorno para casa.

Os estudantes foram também instigados a expor quais os desafios vivenciados nessa trajetória do curso que gostariam de enfatizar:

A distância da família... O conteúdo você, ali, vai estudando, vai revisando, você vai entendendo. Mas a distância da família, é complicado. Às vezes passo mais de mês sem ir em casa (Aluno 1, 2016).

O mais difícil mesmo foi a estrada [...] De casa até o ponto são 25 km. São 12 km de estrada de chão. Mexem na estrada, com máquinas e para vir esses 12 km... Para mim vir, 6 horas da manhã, passando por frio, passando naquele barro é puxado demais! A moto atola. Deixo a moto e pego carona. Pensei em sair da escola porque estava gastando muita gasolina na moto. No segundo ano, quando estava fazendo o trajeto de bicicleta, tive um

acidente. Um carro bateu na bicicleta. Cai e fiquei internada 15 dias. Perdi muito conteúdo. Na recuperação foi tipo um balde de conteúdo e não consegui recuperar todas as matérias e reprovei em três matérias: Português, Matemática e Produção Vegetal. Não pode fazer dependência porque só pode quem fica em duas. Após o acidente, meu pai vendeu a bicicleta e não me deixou mais andar (Aluno 2, 2016).

O maior desafio foi me acostumar com a rotina. A gente mora no alojamento, acostumado com 1 pessoa por quarto aí chega aqui tem 12 pessoas por quarto. Estressa muito... O lugar deixa a gente muito estressado. Acho até que é um motivo de ocorrer a elevada taxa de punição. A gente fica meio trancado aqui dentro, é complicado e a gente é adolescente, tem dificuldade de ficar ali, preso [...] Várias matérias e tem alguns professores que cobram muito. Aqui a gente tem que amadurecer muito rápido, muitas influências (Aluno 3, 2016).

Como pode-se perceber, não são poucos os desafios mencionados pelos jovens, filhos da classe trabalhadora, para a consecução dos seus estudos. Esses desafios vão além dos aspectos econômicos.

Os alunos 1 e o 3 mencionam, dentre os desafios, a distância da família. Para muitos jovens, nesse momento, ocorre pela primeira vez a separação diária do convívio com as pessoas que são referência em sua vida. Em alguns momentos, o mesmo se depara com a necessidade de tomar decisões, de responder por si.

Outro desafio exposto pelo aluno residente é o de conviver com outros alunos, sujeitos com costumes diferentes, alarmado pelo Aluno 3. Nesse aspecto, a coletividade enquanto modo de organização na residência estudantil acaba por dificultar o momento de individualidade dos adolescentes, necessária para a organização e o desenvolvimento pessoal.

Conviver e agir de forma coletiva é uma necessidade humana, no entanto, “o coletivo não deve ser a negação pura e simples do indivíduo, de sua individualidade”. Essa aglomeração de jovens acaba por ser “um sistema repressor da individualidade (FREITAS, 2013, p. 92), refletindo de forma negativa, pois como pode se perceber na fala do aluno o ambiente contribui para o desgaste dos alunos que nem sempre tem condições de irem para casa nos finais de semana, ficando até meses sem sair da residência.

Outro fator preocupante e que não é considerado, na maioria das vezes, é a condição juvenil desses alunos que, conforme alerta a fala do aluno 3, o conviver com realidades tão diferentes daquilo que estavam acostumados no campo, podem ser fator de altos índices de desistência e punições.

A distância, seja da família, seja do percurso também traz vários desafios a esses jovens e reflete diretamente no processo, como nos relata em entrevista a Aluna B. Durante

esse trajeto que faz rotineiramente até a instituição, a mesma enfrenta 25 km até chegar ao ponto de ônibus. Ela nos relata que sofreu um acidente grave, no segundo ano do curso. Nesse período, ela fazia o trajeto de bicicleta. Um carro bateu na bicicleta, a mesma caiu e se feriu. Ficou internada durante 15 dias. Nesse período “perdi muito conteúdo, na recuperação foi tipo um balde de conteúdo e não consegui recuperar todas as matérias e reprovou em três matérias (Português, Matemática e Produção Vegetal) e não pude fazer dependência porque só pode quem fica em duas” (Aluna B, 2016).

O caso dessa aluna não é uma situação isolada. Muitos estudantes que residem em linhas vicinais, projetos de assentamento e outros, encaram longos trechos pegando caronas em ônibus que trazem alunos para instituições municipais e estaduais de ensino, com pais que alternam entre si os dias da semana para transportar os alunos e até mesmo de bicicleta e moto, expondo-se à situação de risco para manter-se no curso.

Outro fator que sofre alteração com o ingresso no curso é o relacionado ao trabalho. Todos os alunos entrevistados e também por meio de conversas com pais, responsáveis e alunos, os mesmos apontam que houve uma alteração na sua colaboração nas atividades do campo devido o tempo investido nos estudos e a permanência fora do campo.

Os alunos ainda foram instigados a falar sobre o que o curso em andamento representa para sua vida. Dentre as respostas obtidas, podemos averiguar as expectativas:

Acho que o curso técnico vai contribuir, porque muita coisa que tinha ideia de como era, agora tenho certeza. Quando entrar na faculdade, na área, já tenho uma noção de como funciona. O IFRO exige muito do aluno, e isso é bom (Aluno 1, 2016).

Representa muita coisa. O pai e a mãe no sítio precisam de um defensivo, tem como pesquisar na internet. Tem os slides que o professor passa, tem em casa, é só rever e explicar para os pais. Quero fazer Veterinária. Eu aprendi aqui, que coisas do 1º ano, a gente aprende coisas do 2º, que do 2º ano, a gente aprende coisas do 3º e no 3º ano, a gente aprende coisas da faculdade. Se o aluno conseguir assimilar esse conteúdo, na faculdade, a mente dele vai estar aberta (Aluno 2, 2016).

Entrei no projeto de Produção Vegetal. Queria fazer veterinária e acabei mudando de perspectiva e agora quer fazer Agronomia. Mudou muito a visão de ser e a maturidade (Aluno 3, 2016).

Esta questão é crucial, para a pesquisa. Tanto o questionário quanto a entrevista demonstram que inicialmente o interesse pelo curso está relacionado à afinidade com o

campo. Logo, diante da necessidade que lhe é inculcada de ampliação dos conhecimentos, esse desejo é transfigurado pelo discurso de continuidade aos estudos, não bastando o nível técnico.

O trabalhador camponês que planta, colhe e trabalha a terra para a própria sustentabilidade, agora vislumbra um emprego e dele sobreviver. Para isso, percebe logo que para tornar-se empregável em um mercado em constante mudança e consiga sobreviver, há necessidade de um curso superior que lhe garanta um diferencial remuneratório e uma condição também mais ampliada de concorrência à vaga.

Nota-se que o objetivo principal do curso técnico se torna fator desmobilizador de classe social a qual pertencem, uma vez que no decorrer do curso já não se identificam mais como trabalhadores que tem como referência a classe social a qual pertencem, tomando para si uma a identidade condicionada à manutenção do sistema capitalista.

Se observarmos a organização curricular do curso, não encontramos dentre as disciplinas a identificação com a cultura camponesa, mas sim com os arranjos regionais: o agronegócio.

Desse modo, as mudanças esperadas pela família vão se naturalizando com o novo desejo do jovem camponês. Ademais, família e jovem, não conseguem visualizar que esse sistema que lhe corrompe a origem de classe e não consegue lhe garantir um futuro promissor, pois nem mesmo a garantia de vender a força do seu trabalho o sistema pode lhe garantir.

Na entrevista que realizamos com o pedagogo que participou da discussão e elaboração do Projeto político Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agropecuária e atualmente sua atuação no campus envolve o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem do mesmo, perguntamos-lhe se da forma como o curso vem sendo implementado, seu foco está voltado para a formação integral do aluno ou para o mercado? Sua afirmação está em consonância com o que podemos constatar nos documentos orientadores, nas respostas dos alunos e dos docentes de que:

O curso deveria ser voltado para a formação integral, mas na prática, visa a questão mercadológica, do agronegócio. Pouco se discute a questão da agricultura familiar, pouco se discute a questão da agroecologia ou do campo como sustentabilidade... É para atender o mercado, mesmo, capitalista. A própria organização do curso conduz para isso (Pedagogo, 2016).

Com isso, podemos concluir que o curso Técnico Integrado em Agropecuária, da maneira como está organizado, reproduz o discurso da educação enquanto capital individual.

A perspectiva de continuidade nos estudos é mais um dos fetiches disseminados que, ao mesmo tempo, é uma atividade contraditória de um curso organizado para a formação de mão de obra imediata, inebriada pelas nuances do próprio capital.

CONCLUSÃO

Iniciamos essa pesquisa movidos pela intenção de desvelar se a articulação entre educação básica e a profissionalização no ensino médio, após o Decreto nº 5.154/2004, tem demonstrado, em seu direcionamento e implementação, vestígios de uma perspectiva de formação integral para as classes que vivem do trabalho: os filhos de camponeses.

No decorrer do texto, delimitados o trabalho desenvolvido na seção 1. Discutimos, na seção 2, a categoria trabalho. Para isso, partimos do pressuposto do trabalho enquanto práxis social e recorremos à pesquisa bibliográfica que embasa e dá suporte às demais seções da pesquisa. Na seção 3, além do levantamento bibliográfico, realizamos a pesquisa de campo sobre os documentos orientadores que dão sustentabilidade ao ensino médio integrado ao ensino técnico e ao Curso Técnico Integrado em Agropecuária. Na seção 4, apresentamos um breve histórico sobre a questão agrária e a colonização do estado de Rondônia e a implantação do IFRO. Ao compreender o trabalho numa totalidade, as seções anteriores são indispensáveis para a compreensão das expectativas e desafios enfrentados pelos filhos de camponeses ao ingressar no Curso Técnico Integrado em Agropecuária e dão suporte para a análise de dados da pesquisa de campo, desenvolvida na seção 5.

Ao se tratar de um trabalho, embasado na perspectiva marxista, sendo o aprofundamento do estudo um recorte das políticas públicas educacionais, não poderíamos deixar de abordar o trabalho e a educação como categorias que permeiam todo o seu direcionamento.

Todavia, a organização do trabalho, no modo de produção capitalista, ao focar no acúmulo, a concentração de riquezas e a obtenção do lucro, distancia o produtor daquilo que produz. Transfigurado o sentido do trabalho, o trabalhador, na sociedade capitalista, vende sua vida, sua força, sua saúde em troca da sobrevivência.

Ao nos referirmos sobre a formação humana, nesta pesquisa, esta é compreendida como é compreendida de forma que engloba todas as potencialidades humanas, não se resumindo simplesmente à preparação de mão de obra. Desse modo, a formação humana que buscamos visualizar nos documentos orientadores do ensino médio integrado parte do pressuposto da condição de emancipação humana e não o adestramento para assumir os postos de trabalho.

Assim, aliando esses dois fundantes do ser, ao discutir a dimensão que a educação formal assume na formação humana, pode-se perceber que a escola estatal, ao longo de história da educação, tem como primazia o atendimento às demandas impostas pelo capital, uma vez que está é pensada e mantida pelo Estado.

Embora à luz das políticas neoliberais do final do século XX, as reformas educacionais tenham previsto a educação formal como direito de todos e dever do Estado em ofertá-la, cabe também ao Estado organizar as condições de oferta dessa educação: elaborar e publicar os documentos balizadores, prever o financiamento educacional, construir ou desativar escolas, prever o recurso para a contratação de professores e outros servidores entre outras atribuições que, em nome da “igualdade de condições”, oferece um tratamento desigual aos filhos da classe trabalhadora. Isso ocorre porque, em uma sociedade dividida em classes, o direcionamento do ensino não poderia considerar todos de forma igualitária.

Exemplo disso, no caso estudado, pode-se sentir o reflexo das controvérsias de igualdade quando, para ingresso, os alunos são submetidos a um processo seletivo onde nem todos receberam, do Estado, as mesmas condições de acesso ao conhecimento no ensino fundamental.

Ao nos aprofundarmos sobre as políticas educacionais para a educação profissional, vimos que mediante uma configuração política, social e econômica instaurada no país nas décadas de 1980 e 1990, fruto das políticas neoliberais, os esforços direcionados às reformas educacionais estão em consonância com ajustes necessários às novas demandas do mercado, em via de atendimento às mudanças na organização do trabalho deliberada pelo toyotismo.

Todavia, pode-se perceber que desde sua égide, iniciada no período do Brasil colonial, a educação profissional tem delineado um caminho de exclusão, de distanciamento entre as classes sociais, de desvalorização do conhecimento, de submissão, entre outros fatores, sempre em atendimento a interesses hegemônicos superiores e a lógica do capital.

Aliando a educação profissional ao ensino médio, nesse estudo, podemos constatar que a educação básica no Brasil reflete as prescrições impostas pelo Banco Mundial e demais organismos externos, cujas reformas sofrem influências de documentos como o Relatório de Jacques Delors e a OIT, entre outros. Mediante às mudanças do modo de produção, com o advento do toyotismo, exige-se também uma alteração no perfil do trabalhador que deve ser: competente, flexível, polivalente, produtivo, entre outros requisitos disseminados pela pedagogia da competências e postos como necessários à empregabilidade.

Quanto à organização do ensino após a aprovação da atual LDB, o direcionamento político e pedagógico atribuído à educação básica tem como embasamento a pedagogia das competências. Essa tendência é centrada no utilitarismo, no imediatismo, e melhor adaptável às novas demandas do mercado. Com o foco no desenvolvimento de competências gerais e específicas, não se desconsidera a totalidade dos fenômenos. Despreza-se a ênfase atribuída aos conteúdos e volta-se o foco para o indivíduo, ao relativismo, desconsiderando o aluno como sujeito histórico.

A partir da década 1990, tendo em vista um melhor desenvolvimento das competências profissionais, essas reformas culminaram com a separação entre educação básica e educação profissional, primeiramente dada pela LDB nº 9394/96 e, em seguida, legalização pelo Decreto nº 2.208/1998 e resoluções posteriores. Sob o governo de políticas neoliberais, a intenção implícita dessa separação visa o crescimento alarmantes nas instituições privadas, voltadas para a qualificação profissional e, assim, aliviar os investimentos do Estado.

Embora esse contexto de separação entre educação básica e educação profissional tenha desencadeado um processo de luta pelas representações sociais, na perspectiva de uma articulação entre educação básica e ensino profissional, que estivesse direcionado a uma formação politécnica ou tecnológica, ao se reatar essa possibilidade, a mesma não se identifica com o almejado pela classe trabalhadora.

Por intermédio do estudo dos documentos orientadores, identifica-se que essa retomada da integração entre educação básica e a formação profissional, possibilitada pelo decreto nº 5.154/2004, alude à Teoria do Capital Humano. Nesse cenário, a classe trabalhadora é levada a acreditar que o maior investimento individual em educação torna o sujeito com maiores condições para competir no mercado de trabalho.

Dentre os fetiches que o capital se utiliza para justificar suas crises, está a culpa na escassez de formação humana, colocada no centro como condição para a manutenção do sujeito no mercado, impondo cada vez mais o esvaziamento do ser e o embrutecendo em sua luta permanente pela sobrevivência. Logo, deslumbra-se que a maior escolarização possa garantir uma maior mobilidade no mercado. Essa é mais uma das contradições apregoada do capital para manter-se, enquanto há um aumento nas mazelas sociais.

Contudo, a lógica imperativa do capital deixa a cargo dos pré-requisitos, formulados pela exigência do mercado, o destino de quem ocupara os postos de trabalho.

No caso do curso investigado, citamos a pesquisa de Costa (2015), na qual os dados demonstram que apenas 32% dos egressos do Curso Técnico Integrado em Agropecuária estão inseridos no mercado de trabalho. Os egressos que dão ou não continuidade aos estudos, permanecem em busca de um emprego que seja ou não na área de formação.

Essa é uma das controvérsias da pedagogia da competência: oferecer um conhecimento na preparação profissional de modo superficial e focalizado ao mesmo tempo em que exige desse sujeito executar tudo e se relacionar com o todo.

Nessa instrução, o sujeito é desprovido da sua condição histórica e posto como o responsável por seu sucesso ou fracasso, despedido do direito de se apropriar de conhecimentos de forma aprofundada. Em relação à flexibilização exigida do trabalhador, este se vê como um sobrevivente dentre um emaranhado de informações que o encoraja à polivalência mediante a seletividade de uma empregabilidade movediça.

Mediante esse contexto, compreendemos como está organizado, na atual conjuntura, o Curso Técnico Integrado em Agropecuária, isto é, estruturado para atender a lógica do mercado. Embora possamos encontrar, dentre os documentos orientadores, termos da pedagogia socialista, como “omnilateral”, “formação integral”, “politécnicos” e até mesmo a nomenclatura no curso, com o termo “integrado”, compreendemos que esse é um artifício utilizado para escamotear a realidade voltada para a formação de mão de obra e de trabalhadores adaptáveis, que veem o desemprego estrutural como uma questão individual.

Ao nos aprofundarmos sobre a integração prevista no curso pesquisado, chegamos à conclusão de se tratar de uma utopia. O que se chama de integração, na prática, funciona como uma sobreposição de disciplinas que ampliam tempo de aula na escola. No caso do curso Curso Técnico Integrado em Agropecuária, sua organização prevê 36 horas aulas semanais em média.

Abordamos o percurso de colonização e as questões agrárias de Rondônia, por entendermos que essa organização tem refletido na constituição do campesinato atual. Percebe-se que houve uma morosidade para o povoamento da região, reflexo dos fatores que dificultaram a colonização da Amazônia, que é marcado por interesses pela exploração de suas riquezas e pelo potencial que esta representa ao país.

Ao tratarmos da classe camponesa, nesta pesquisa, fazemos a partir do pressuposto de que esta envolve muito além de um modo de vida. O campesinado abarca a cultura de um povo que é atingida pelo modo capitalista de produção que altera drasticamente o jeito de ser, de se organizar e de viver de um povo.

Dentre os enfrentamentos vivenciados pelo campesinato rondoniense estão a lida com a escassez de políticas efetivas de distribuição de terras, a falta de incentivo e financiamento para a permanência no campo, até sua expropriação forçada, pelos poderes hegemônicos, marcadas pela falta de condições de acesso à educação, à fragilidade da saúde, às ameaças feitas pelos latifundiários, entre outros contributos que servem como mecanismos que são contributos para o fortalecimento da expansão extensiva e intensiva do capital no campo. Esses fatores culminam com a expropriação do camponês e de sua família, favorecendo que estes migrem para a cidade, aumentando o exército de reserva de desempregados.

O Estado também arrasta um cenário demarcado por intensos e sangrentos conflitos agrários, o que faz deste destaque nacional nos números de mortes na/da luta pela terra.

Nas últimas décadas, houve um crescimento considerável da agricultura extensiva e do fortalecimento do agronegócio o que tem favorecido o aumento do número de latifúndios, a redução das pequenas propriedades e o fortalecimento das relações com o mercado internacional, por meio das exportações.

Segundo dados Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), Rondônia atualmente é o 8º maior produtor de carne bovina do país que, juntamente com a soja, representa 90% de tudo o que é exportado pelo Estado, que também se destaca na criação de peixes em cativeiro, e, de acordo com dados do IBGE 2014, ocupa a 3ª posição de maior produtor no país nesse ramo.

No levantamento de dados junto aos filhos de camponeses, vários foram os desafios enfrentados por estes para a consecução dos seus estudos. Dentre eles: a distância da família, a defasagem de conteúdos que trazem do ensino fundamental, a ampliação do tempo na escola que não lhes possibilitam contribuir financeiramente ou com o trabalho no sustento da família, o distanciamento dos conhecimentos que possuem sobre a prática e os teóricos, dentre outros.

Já no que tange às expectativas desses jovens, podemos constatar que, inicialmente, a maior parcela de estudantes tem como fator determinante para seu ingresso no curso a classe à qual pertence, o que o faz se identificar com a formação por acreditarem que esta lhes proporcionará subsídios para a atuarem nas atividades do campo.

No entanto, no decorrer desse processo de formação, a maioria dos jovens camponeses iniciam uma trajetória diferente daquela almejada e se afastando do campo, inicialmente pela exigência dos estudos e, conseqüentemente, por vislumbrarem a

continuidade aos estudos ou por visarem o mercado de trabalho, conforme demonstram dados do gráfico 13 desse trabalho. Logo, ainda que latente, ocorre o distanciamento da classe a que pertencem. E a lógica capitalista, neste aspecto, é de negação e não reconhecimento da própria classe, que está vulnerável às inculcações coercitivas do capital.

Retomamos, neste momento, à questão norteadora da pesquisa. Ao investigarmos se as políticas de articulação entre ensino médio integrado e ensino técnico, da maneira como têm sido propostas e implementadas no IFRO, após a implementação do Decreto nº 5.154/2004, efetivam-se como condição para a formação integral dos jovens filhos de camponeses, percebemos que estamos diante de reformas educacionais revestidas de novas roupagens para atender o discurso hegemônico de que o investimento individual em educação é condição essencial para a sobrevivência da classe trabalhadora e, assim, escamotear as contradições existente em uma sociedade capitalista e a luta de classes.

Compreendemos que a superação da atual realidade educacional não é tarefa fácil, por estar imbricada em toda a sociedade capitalista, para a qual a mudança na educação não é o suficiente para alterar os aspectos conjunturais e estruturais vigentes.

Conclui-se que a integração entre a educação básica e a formação profissional apresenta-se como uma saída viável à classe-que-vive-do-trabalho, desde que aliada à práxis social; que possibilite o acesso e o aprofundamento dos conhecimentos universais; que se transforme, assim, em uma possibilidade de emancipação humana; que seja uma educação que forme politécnicos e não em um mero adestramento individual para adaptar-se à sociedade.

Por fim, a realidade atual urge por uma educação que possibilite a formação integral dos sujeitos imersos nesse processo. Para isso, faz-se necessário o desvelamento ideológico imposto pelas determinantes hegemônicas, disseminadas e digeridas com uma avidez acrítica. Diante desse dilema, faz-se necessário repensar a própria organização da escola: seu currículo, as condições de trabalho do docente, seu financiamento, sua infraestrutura, seus alunos, para que esta esteja engajada enquanto espaço de transmissão, aquisição e produção do conhecimento e, assim, atinja o ápice de se tornar realmente um espaço que propicie condições de formação e emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 9. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 87, p.335-351, mai./ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>> Acesso em: 23 nov. 2015.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 9. ed., reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Todos pela educação. São Paulo: Editora Moderna, 2015. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_educacao_2015.pdf> Acesso em: 22 set. 2015.
- BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Raízes do desenvolvimento associado: comentários sobre sonhos prussianos e cooperação panamericana no Estado Novo (1937- 1945). In: **Revista Economia**, Brasília, v.5, n.3, dez. 2004. p 285-320. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/revista/vol5/vol5n3p285_320.pdf> Acesso em: 27 dez. 2015.
- BRASIL. Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 21 out. 2015.
- BRASIL. Decreto-Lei nº. 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em 15 maio 2015.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm> Acesso em: 21 maio 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm> Acesso em: 14 dez. 2015.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 01 dez. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 15 set. 2015.

BRASIL. **Decreto n. 5.154,** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 15 set. 2015.

BRASIL. **Decreto n. 2.208 de 17 de abril 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, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/setec/dec2208_17abr97>. Acesso em: 14 set. 2015.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de novembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Institutos Federais lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008:** comentários e reflexões. Organizado por Caetana Juracy Resende Silva. Natal: IFRN, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l9394.pdf>> Acesso em 01 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica**. Brasília, DF, MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/documents/subsidios_dcn.pdf> Acesso em: 08 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **(Re)significação do ensino agrícola na rede federal de educação profissional e tecnológica**. Documento Final. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil**. GT Interministerial instituído pela Portaria nº 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria nº 386 de 25 de março de 2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerial_resumo2.pdf>. Acesso em 28 jun. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em jun. de 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em jun. de 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012a. **Define as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid>. Acesso em: 10 nov. de 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012b. **Define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio**. Disponível em: <<http://sistemas.ifrr.edu.br/pdi/uploads/ResoluC3%A7%C3%A3o%2006.2012.pdf>>Acesso em: 12 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **documento base da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007.

CANDIDO, Antônio. **A revolução de 1930 e a cultura**. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 27-36, abr. 1984. Disponível em: <http://novos estudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/42/20080623_revolucao_de_1930_e_a_cultura.pdf>. Acesso em 20 nov. 2015.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

COSTA, Flávio Leite. **Formação integrada no instituto federal de Ariquemes: egressos, inserção no mercado de trabalho ou opção pelo ensino superior**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino industrial-manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, p.89-107, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06>> Acesso em: 21 dez. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1995.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2012. p. 13-35.

ENGUITA, Mariano Fernández. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In: **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FEARNSIDE, Philip Martin. Distribuição de solos pobres na colonização de Rondônia. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v.6, n.33, p.74-78, 1987.

FERREIRA, Gustavo Henrique Cepolini. A colonização em Rondônia: lutas e perspectivas da agricultura camponesa. **Linguagem Acadêmica**, v. 1, p. 135-156, 2011.

FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Resenha: o ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata (190p.); O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização (243p.); e O ensino profissional na irradiação do industrialismo (269 p.). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a11n115.pdf>> . Acesso em: 20 nov. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos. A luta por uma pedagogia do meio: revisando o conceito. In: PISTRAK, Moisey M. **A escola-comuna**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos M. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 13-26.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. In: FREITAS, Wilma Bulhões Almeida de; KULLER, José Antonio (Org.). **A construção da proposta pedagógica do Senac Rio**. Rio de Janeiro: Senac, 2000, p. 90-108.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.25 -54.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso de democracia restrita. In FRIGOTTO,

Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012a. p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: Ensino médio integrado: concepções e mudanças. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012b. p. 57 – 82b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As nova e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referências teóricos. IN FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Teoria e educação no labirinto do capital**, 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

GENTILI, Pablo. O conceito de empregabilidade. In: **Avaliação do PLANFOR: uma política pública de educação profissional em debate**. São Carlos: UNITRABALHO, 1999. p. 85-91.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 76 -99.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. 2. ed. Barueri: Manole, 2009.

GLOSSÁRIO DE TERMOS TÉCNICOS. OIT. **Certificação de competências profissionais**. Ministério do Trabalho e Emprego. Brasília, DF, 2002.

GOMES, Emmanoel. A colonização recente de Rondônia. 2013. Disponível em: < <http://rondoniaempauta.com.br/nl/historia/a-colonizacao-recente-de-rondonia-artigo-do-historiador-emmanoel-gomes> > Acesso em: 16 maio 2016.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: Ferretti, Celso J. (Orgs). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 2. Ed, Petrópolis: Vozes, 1994, p. 128-148.

HOBSBAWM, Eric J. Introdução. In: MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, p. 13-64.

IANNI, Octávio. **Classe e nação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA- IFRO. **Projeto pedagógico institucional (PPI)**. Porto Velho, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA- IFRO. **Projeto pedagógico do curso técnico integrado em agropecuária**. Ariquemes, 2012.

KOSIK, Karel. A totalidade concreta. In: **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 33-54.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 135-160

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L.; LOMBARDI, José C. (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007a.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>> Acesso em: 27 dez. 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, REDUC, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida; GARCIA, Sandra R. O. Fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a implantação da educação profissional integrada ao ensino médio. In: **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções partir da implantação na rede pública estadual do Paraná**. Curitiba, SEED/PR, 2008.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Revista Outubro, São Paulo, v.1 n. 3, p. 19-30, out. 1999. Disponível em: <<http://revistaoutubro.com.br/blog/edicoes-anteriores/revista-outubro-n-3>>. Acesso em: 28 out. 2015.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 269-301, jan. 2002. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10379>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

LINS, Ana Maria Moura. **Educação Moderna: contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

MACHADO, Lucília Regina. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In MOLL, Jaqueline (col). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARX, Karl. **O Capital: crítica a economia política**. Vol. I. Tomo II. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

ORSO, Paulino José. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (Orgs.). **Educação, estado e contradições sociais**. 1 ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PISTRAK, Moisey M. **A Escola-Comuna**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PREAL. **Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe**. El futuro está en juego – Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. Washington y Santiago de Chile 1998, 29 p. Disponível em: preal.org/publicaciones/documentos. Acesso em: 12 out. 2014.

PREAL. **Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe**. Saindo da Inércia: boletim da educação no Brasil. Pesquisa e elaboração do documento: Iлона Becskeházy e Paula Louzano (Fundação Lemann). 2009, 66 p. Disponível em: preal.org/publicaciones/documentos. Acesso em: 12 out. 2014.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. Edição. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como problema**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 21 ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2010.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípio/fins da formação humana**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANFELICE, José Luís. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 89-105.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias In: FERRETTI, Celso João et al (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.. p. 151-168.

SAVIANI, Dermeval. O Choque Teórico da Politecnia. **Revista trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n.34, jan/abr de 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 10 de nov. 2015.

SAVIANI, Demerval. História, trabalho e educação: comentários sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2012. p. 167-181

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da. **As especificidades das políticas de qualificação profissional para a juventude**. In: OLIVEIRA, Ramon (org.) Jovens, Ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 163-180.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: Iesde Brasil, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.