



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
BAIANO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT**

**LUCIENE DA SILVA SANTOS**

**O TRABALHO AGROINDUSTRIAL COMO ARTICULADOR  
DA PRÁTICA EDUCATIVA DO ESTÁGIO CURRICULAR NO  
CURSO TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA NA PERSPECTIVA  
DA FORMAÇÃO OMNILATERAL**

Catu, BA

2021

**LUCIENE DA SILVA SANTOS**

**O TRABALHO AGROINDUSTRIAL COMO ARTICULADOR  
DA PRÁTICA EDUCATIVA DO ESTÁGIO CURRICULAR NO  
CURSO TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA NA PERSPECTIVA  
DA FORMAÇÃO OMNILATERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, como requisito de obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Leonan Ferreira

Catu, BA

2021

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Catu  
Setor de Biblioteca

S237 Santos, Luciene da Silva

O trabalho agroindustrial como articulador da prática educativa do estágio curricular no curso técnico em Agroindústria na perspectiva da formação omnilateral / Luciene da Silva Santos. – 2021.

202 f. il.:

Orientador(a): Prof. Dr. Antonio Leonan Alves Ferreira.

Dissertação (Mestrado), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Catu, 2021.

1. Pedagogia Histórico-Crítica. 2. Formação Politecnica. 3. Estágio supervisionado. 4. Educação profissional integrada. 5. IF Baiano – *Campus* Governador Mangabeira. I. Ferreira, Antonio Leonan Avles. II. Título.

CDU: 37.035.3

**LUCIENE DA SILVA SANTOS**

**O TRABALHO AGROINDUSTRIAL COMO ARTICULADOR DA  
PRÁTICA EDUCATIVA DO ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO  
TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO  
OMNILATERAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.

**Aprovada em 19 de julho de 2021**

Antonio Leonan Alves Ferreira – Orientador \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia.  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO)

Edilson Fortuna de Moradillo (Titular) \_\_\_\_\_  
Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

José Claudinei Lombardi (Titular) \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Mad Ana Desiree Ribeiro de Castro (Titular) \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)

Tatiana Ribeiro Velloso (Titular) \_\_\_\_\_  
Doutora em Geografia, Universidade Federal de Sergipe (UFS)  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Elza Margarida de Mendonça Peixoto (Suplente) \_\_\_\_\_  
Doutora em Filosofia e História da Educação, Universidade Estadual de Campinas  
(UNICAMP), Campinas, São Paulo.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

## **Dedicatória**

Dedico esta pesquisa aos trabalhadores e trabalhadoras em geral e a todos os alunos da formação sócio técnica; por um desenvolvimento humano integral e uma educação emancipatória!

## AGRADECIMENTOS

Ao meu núcleo familiar basilar: meus filhos, Daniel Vítor e João Felipe, razões do amor incondicional. À minha mãe Leonor e ao meu pai Daniel (*in memoriam*), a vocês meu muito obrigada por terem me dado os primeiros alicerces na vida. Aos meus irmãos, sobrinhos, e a todos os demais familiares, porque as minhas conquistas são as conquistas de todos eles.

Às amigas Maria, Clara, Joana e Cira, e aos amigos Benedito, Ítalo, e Theo, pelo intercâmbio carinhoso, pelo cuidado e humanidade; com quem se aprende que amigos importam para toda existência.

Ao querido Francisco, pelo cuidado, carinho e restabelecimento de energias para continuar prosseguindo e acreditando que o trabalho também é uma prece diária.

À Iracema (*in memoriam*), minha pró inesquecível, que me iniciou no maravilhoso mundo do letramento, com quem tive a oportunidade de trilhar a jornada profissional como alfabetizadora e com quem aprendi que a educação é uma chave para o desenvolvimento humano. Obrigada querida! Para sempre!

Aos queridos professores do Programa Prof. Davi Costa e Prof. Heron Ferreira, a quem chamo de dupla dinâmica, pelos quais tenho muita admiração como educadores e seres humanos, pelas primeiras aproximações à base conceitual da Educação Profissional e Tecnológica, pelos diálogos, incentivo e pelo direcionamento ao objeto da pesquisa.

A todo corpo docente do ProfEPT do *Campus* Catu, pelos valiosos conhecimentos que proporcionaram no percurso da formação, em particular, aos professores (as) Patrícia Oliveira, Saulo Capim, Maria Nazareh e Gilvan Duraes, pelas orientações iniciais ao trabalho de pesquisa científica.

Aos (às) queridos (as) colegas da turma do mestrado, pelo coleguismo, pelo incentivo, pelas alegrias, desafios, risos, lágrimas, e happy hours compartilhados. Em especial a Jose (Joseane), pelas trocas e companhia nas viagens, e também a Dalcy e a Kati (Katiâne), pelos incentivos e ajuda mútua.

Aos professores das disciplinas eletivas Davi Costa, Leonardo Muline e Marcelo Oliveira, pelas apropriações à temas de muita importância ao campo da Educação Profissional e Tecnológica.

Aos (às) companheiros (as) do Grupo de Pesquisa Laboratório Escola, pelas trocas importantíssimas nas aproximações às bases teórico-metodológicas da dialética crítica marxista.

Ao IFES, pela política de ordenamento e gerenciamento do ProfEPT.

Ao IFBAIANO, pela concessão do afastamento parcial; à Direção Geral do Campus de Governador Mangabeira, pelo apoio prestado à execução da pesquisa.

Aos servidores docentes, técnico-administrativos e terceirizados do Campus Catu, com que mantive relação direta contando com a colaboração e prestação de serviços e mesmo àqueles que indiretamente contribuíram para a realização do curso.

Aos colegas do Campus Governador Mangabeira, que me incentivaram nessa caminhada formativa.

Às professoras Cristiane Brito e Luzia Matos Mota, pelas contribuições relevantes trazidas à qualificação da pesquisa.

Aos professores da Banca de Defesa, Prof.<sup>a</sup> Mad Castro, Prof.<sup>a</sup> Tatiana Veloso, Prof. José Claudinei Lombardi e ao Prof. Edilson Moradillo, Prof.<sup>a</sup> Elza Peixoto, pelo olhar crítico, pela valiosa análise e contribuição ao trabalho de pesquisa.

E por fim, agradeço ao meu orientador, Prof. Antonio Leonan A. Ferreira, um autêntico educador histórico-crítico, a quem sou muitíssimo grata por conduzir-me com muito zelo e qualidade no desafio de trilhar os caminhos da pesquisa, a partir do qual me lancei à empreitada de abraçar a concepção dialética crítica da história enquanto princípio teórico-metodológico norteador do meu trabalho pedagógico, o que permitiu ampliar o olhar sobre a formação humana omnilateral e compreensão crítica de educação, de mundo e de sociedade.

*Até agora os filósofos se preocuparam em interpretar o mundo de várias formas. O que importa é transformá-lo.*  
*Karl Marx*

*Nem se aprende e nem se luta espontaneamente. A luta é uma dura necessidade que ensina.*  
*Luiz Carlos de Freitas.*

## RESUMO

A pesquisa tem como objeto a prática educativa do estágio curricular na EPT, e o curso de opção para o estudo foi o Curso Técnico de Nível Médio em Agroindústria, na forma integrada, do Campus Governador Mangabeira do IF Baiano. A problemática da desarticulação entre ensino e trabalho produtivo na prática educativa do estágio curricular, tem comprometido o desenvolvimento dos estudantes na perspectiva da omnilateralidade e da politecnia, na medida em que ao cindir concepção e execução, limita os estudantes a entenderem como e porque se dá a incorporação da ciência e da tecnologia aos instrumentos dos processos produtivos, reforçando a concepção de uma formação monotécnica numa perspectiva unilateral da formação humana. Para análise da questão, definiu-se dois objetivos: primeiro, discutir o papel do trabalho em geral e do trabalho agroindustrial para formação técnica na perspectiva da politecnia e da omnilateralidade, no sentido de explicitar estrutura, desenvolvimento, e contribuição do trabalho em geral e do trabalho agroindustrial para a formação politécnica numa perspectiva omnilateral; segundo, elucidar a relação entre ensino e produção material na prática educativa do estágio curricular no curso em agroindústria. O aporte teórico-metodológico tem por base a dialética crítica marxista e os instrumentos de análise são os relatórios dos estágios e o projeto pedagógico do curso. A investigação no campo do estágio curricular na EPT, por uma perspectiva omnilateral da formação, propicia a análise da relação entre o processo educativo e o mundo do trabalho, partindo do pressuposto de que a realização dessa prática é fundamental na consolidação da formação sócio técnica, uma vez que subtende tratar-se de um processo de objetivação da apropriação do conhecimento relacionado à área produtiva da formação. Pondera-se que na relação com a prática dos estágios os estudantes articulem os saberes científicos e tecnológicos inerentes ao processo produtivo agroindustrial, enquanto atividade que se apresenta em interface com o processo do trabalho educativo e o processo do trabalho produtivo. Parte-se, assim, da concepção do trabalho como atividade humana de produção da existência. Nesse sentido, presume-se que o trabalho agroindustrial, enquanto práxis social educativa, deva exercer papel central como eixo articulador do currículo interligando o ensino ao trabalho produtivo na prática educativa dos estágios. A relação da prática do estágio com a atividade produtiva agroindustrial objetiva a aproximação dos estagiários com a estrutura, desenvolvimento e finalidades do trabalho nas agroindústrias no processo de transformação industrial de matérias-primas agropecuárias e em suas relações sociais. Pressupõe-se que os procedimentos técnicos imanentes à produção agroindustrial estejam respaldados, na prática e nos relatórios de estágio, pelos princípios técnico-científicos que orientam o saber técnico acessado pelos estudantes no percurso formativo. A objetivação dos múltiplos saberes relacionados aos processos produtivos postos em prática nos ambientes do trabalho nas agroindústrias implicaria numa formação politécnica, mas, contraditoriamente, conclui-se que as dicotomias que emergem nos limites da prática educativa, decorrentes do processo de interiorização da divisão social e técnica do trabalho no modo de produção capitalista, tem determinado uma educação monotécnica e unilateral a partir de uma formação subsumida pela prevalência do tecnicismo, o que se impõe à materialidade da formação profissional pelo viés da educação politécnica e omnilateral, consubstanciada na relação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia; na articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, cultura geral e cultura técnica, como objetivações da educação unitária da formação humana.

**Palavras-Chave:** Trabalho Agroindustrial. Estágio Curricular. Educação Profissional e Tecnológica. Pedagogia Histórico-Crítica. Politecnia. Formação Omnilateral.

## ABSTRACT

The object of the research is the educational practice of the curricular internship at the EPT, and the option course for the study was the High School Technical Course in Agroindustry, in the integrated form, of the Campus Governador Mangabeira of the IF Baiano. The problem of the disarticulation between teaching and productive work in the educational practice of the curricular internship has compromised the development of students from the perspective of omnilaterality and polytechnics, as by dividing conception and execution, it limits students to understanding how and why it happens. The incorporation of science and technology to the instruments of productive processes, reinforcing the concept of monoteknical training from a unilateral perspective of human training. To analyze the issue, two objectives were defined: first, to discuss the role of work in general and agro-industrial work for technical training from the perspective of polytechnics and omnilateralism, in order to clarify the structure, development, and contribution of work in general and from agro-industrial work to polytechnic training in an omnilateral perspective; second, to elucidate the relationship between teaching and material production in the educational practice of the curricular internship in the agroindustry course. The theoretical-methodological contribution is based on the Marxist critical dialectic and the analysis tools are the internship reports and the pedagogical project of the course. Research in the field of curricular internship at EPT, from an omnilateral perspective of training, provides an analysis of the relationship between the educational process and the world of work, based on the assumption that the realization of this practice is fundamental in the consolidation of socio-technical training, since it implies that it is a process of objectifying the appropriation of knowledge related to the productive area of training. It is considered that in the relationship with the practice of internships, students articulate the scientific and technological knowledge inherent in the agro-industrial productive process, as an activity that presents itself in interface with the educational work process and the productive work process. Thus, we start from the conception of work as a human activity for the production of existence. In this sense, it is assumed that agro-industrial work, as an educational social praxis, should play a central role as the articulating axis of the curriculum, linking teaching to productive work in the educational practice of internships. The relationship of the internship practice with the agro-industrial productive activity aims at bringing the interns closer to the structure, development and purposes of work in agribusiness in the industrial transformation process of agricultural raw materials and in their social relations. It is assumed that the technical procedures inherent to agro-industrial production are supported, in practice and in internship reports, by the technical-scientific principles that guide the technical knowledge accessed by students in their training path. The objectification of the multiple knowledge related to the productive processes put into practice in the work environments in agribusiness would imply a polytechnic formation, but, contradictorily, it is concluded that the dichotomies that emerge within the limits of educational practice, resulting from the process of interiorization of the social division and technique of the work in the capitalist mode of production, has determined a monoteknical and unilateral education from a training subsumed by the prevalence of technicality, which imposes itself on the materiality of professional training by the bias of polytechnic and omnilateral education, embodied in the relationship between work, science, culture and technology; in the articulation between intellectual work and manual work, general culture and technical culture, as objectifications of the unitary education of human formation.

**Keywords:** Agroindustrial work. Curricular stage. Professional and Technological Education. Historical-Critical Pedagogy. Polytechnics. Omnilateral Formation.

## **LISTA DE SIGLAS**

**ABAG** – Associação Brasileira de Agribusiness

**CAI** – Complexo Agroindustrial

**CAR** – Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional

**CEPEA** – Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada

**CPAs** – Cooperativas de Produção Agropecuária

**CONTAG** – Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura

**CUT** – Central Única dos Trabalhadores

**EPT** – Educação Profissional e Tecnológica

**EPTNM** – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

**EMBRAPA** – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

**FERAESP** – Federação do Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo

**IFBAIANO** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

**IFs** – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

**INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

**MST** – Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra

**NURI** – Núcleo de Relações Institucionais

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**PAA** – Programa da Aquisição de Alimentos

**PNAE** – Programa Nacional de Alimentação Escolar

**PROFEPT** – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

**PRONAF** – Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar

**RFEPCT** – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

**SDR** – Secretaria de Desenvolvimento Rural

**ÚNICA** – União da Indústria Canavieira

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>25</b>
A Produção do Conhecimento no Campo da Prática Educativa do Estágio Curricular na EPT .....	28
Pressupostos Metodológicos para a Análise do Problema.....	34
Os Procedimentos de Análise na Pesquisa.....	37
<b>CAPÍTULO I - A PRÁTICA EDUCATIVA DO ESTÁGIO CURRICULAR NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE DIALÉTICA-CRÍTICA.....</b>	<b>41</b>
1.1 A Prática Educativa do Estágio no Curso Técnico em Agroindústria e a Relação Prático-Utilitarista com o Trabalho Agroindustrial.....	41
1.2 A Prática Educativa do Estágio Curricular no Curso Técnico em Agroindústria do IFBAIANO - Campus Governador Mangabeira: Uma Análise Dialética Crítica .....	44
1.2.1 A Desarticulação entre Ensino e Trabalho Produtivo na Prática Educativa do Estágio no Curso Técnico em Agroindústria .....	48
1.2.2 A visão da prática educativa do estágio como cumprimento da carga horária obrigatória do Curso.....	51
1.2.3 A concepção da prática educativa do estágio como etapa de complementaridade para certificação no curso, comprometendo a ênfase epistemológica no projeto pedagógico como um ato educativo que aproxima o estagiário da dimensão do trabalho produtivo social. ....	52
1.2.4 A prática do ensino e do estágio curricular com base numa perspectiva tecnicista da formação. ....	55
<b>CAPÍTULO II - O TRABALHO EM GERAL E O TRABALHO AGROINDUSTRIAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-ONTOLOGICA.....</b>	<b>59</b>
<b>2.1 CONCEPÇÃO HISTÓRICO-DIALÉTICA DO TRABALHO EM GERAL.....</b>	<b>59</b>
2.1.1 Princípios Ontológicos e Epistemológicos do Trabalho em Geral .....	59
<b>2.2 CONCEPÇÃO HISTÓRICO-DIALÉTICA DO TRABALHO AGROINDUSTRIAL .....</b>	<b>80</b>
2.2.1 Estrutura, Desenvolvimento e Finalidades do Trabalho Agroindustrial.....	80
2.2.2 O Processo de Abertura à Atividade Agroindustrial no Brasil: um breve histórico....	95
2.2.3 O Trabalho Agroindustrial nos Limites das Agroindústrias Hegemônicas .....	99
2.2.4 A Questão da Apropriação da Terra nas Relações Capitalistas de Produção Agrícola e Agroindustrial .....	107
2.2.5 O Trabalho Agroindustrial no Âmbito da Agricultura Familiar .....	111

<b>CAPÍTULO III - A DIALÉTICA TRABALHO, EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO: FUNDAMENTOS DE ARTICULAÇÃO COM A PRÁTICA EDUCATIVA DO ESTÁGIO CURRICULAR.....</b>	<b>130</b>
3.1 Bases Conceituais e Teóricas da Politecnia e da Formação Omnilateral dos Sujeitos .	143
3.2 Breve Ensaio sobre o Processo Histórico de Abertura ao Ensino Politécnico .....	150
3.3 Desafios para Implantação da Politecnia no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil .....	153
<b>CAPÍTULO IV - RECONCEPTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA DO ESTÁGIO CURRICULAR NA EPT NUMA PERSPECTIVA OMNILATERAL DA FORMAÇÃO HUMANA.....</b>	<b>164</b>
4.1 Elementos Centrais da Proposta de Reconceptualização da Prática Educativa do Estágio Curricular no Curso Técnico em Agroindústria.....	164
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>180</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>192</b>
<b>REFERÊNCIAS CATALOGRÁFICAS.....</b>	<b>196</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>199</b>

## INTRODUÇÃO

Estudar a relação entre trabalho e educação, criticamente, pressupõe estruturar a investigação na articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. E implica, do mesmo modo, na discussão das dissociações e contradições envolvidas nos processos dessa relação dialética, ainda mais em se tratando da educação dos filhos dos trabalhadores e trabalhadoras – alunos do ensino básico, profissional e tecnológico – e das práticas inerentes à formação sócio técnica desses sujeitos, em prol de sua formação humana integral.

Pensando a relação dialética trabalho e educação no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), esta pesquisa tem como base teórico-metodológica o Materialismo Histórico Dialético, e parte da análise do objeto da prática educativa do estágio curricular no Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Agroindústria, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO), *Campus* de Governador Mangabeira, tomando como abordagem crítica a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual identificada no contexto da prática do estágio analisada, o que compromete demasiadamente o processo educativo numa perspectiva omnilateral da formação humana.

Nesse sentido, a concepção de uma educação omnilateral e politécnica faz-se necessária diante da problemática analisada, em que se constatou a desarticulação entre ensino e trabalho produtivo na execução da prática do estágio curricular. Tal dissociação tem comprometido o processo de desenvolvimento dos estudantes na perspectiva da omnilateralidade e da politecnicidade, na medida em que ao cindir concepção e execução, limita os estudantes a entenderem como e porque se dá a incorporação da ciência e da tecnologia aos instrumentos dos processos produtivos agroindustriais, reforçando a concepção de uma formação monotécnica numa visão unilateral da formação humana.

Para condução da análise, tomamos dois objetivos: primeiro, discutir o papel do trabalho em geral e do trabalho agroindustrial para a formação técnica na perspectiva da politecnicidade e da omnilateralidade, no sentido de explicitar a estrutura e desenvolvimento do trabalho em geral e a estrutura e finalidades do trabalho agroindustrial, bem como, explicitar a contribuição do trabalho em geral e do trabalho agroindustrial para a formação politécnica numa perspectiva omnilateral; e segundo, elucidar a relação entre ensino e produção material na prática educativa do estágio curricular no Curso Técnico Integrado em Agroindústria na Educação Profissional e Tecnológica.

A investigação no campo do estágio curricular na EPT, por uma perspectiva omnilateral da formação, propicia a análise da relação entre o processo educativo e o mundo do trabalho, partindo do pressuposto de que a prática educativa dos estágios é uma etapa fundamental na consolidação da formação sócio técnica, uma vez que subtede-se de um processo de objetivação da apropriação do conhecimento científico e tecnológico adquirido no percurso formativo com intrínseca relação com o mundo do trabalho produtivo da área para qual se está em formação.

Por meio dessa objetivação, é necessária a compreensão de que o estágio se configura como um campo de conhecimento, o que significa situá-lo em seu caráter pedagógico e epistemológico, como preconizam PIMENTA & LIMA (2005-2006). A par desse pressuposto, entende-se que o estágio é um campo científico, de relação social, de apropriação e produção científica e tecnológica, e, portanto, espaço político-social de relação teórica e prática com o mundo do trabalho.

Assim, a prática educativa do estágio curricular, assume um conceito de práxis educativa enquanto processo estruturado no currículo de articulação entre o trabalho e o ensino concernente à determinada área produtiva. Nesse aspecto, considerando o conceito de práxis com base na dialética crítica da história, subtede-se que a análise empreendida precede do entendimento das relações sociais da atividade do trabalho, assim, referindo-nos tanto ao trabalho em geral como ao trabalho agroindustrial, tratado em específico na pesquisa. Convém ponderar, no entanto, que esta relação é mediada dentro do conjunto das relações humanas sociais objetivas, salientando nessa relação o trabalho educacional.

Desse modo, é preciso compreender, antes de mais nada, que a configuração do trabalho no conjunto das relações sociais na sociedade de classes, é regulada pelo modo de produção capitalista, reverberando conseqüentemente no conjunto da formação humana no contexto da escola, constituindo-se numa problemática complexa, pois, que não se iniciam e nem se encerram no sistema educacional. A escola, portanto, como espaço institucionalizado na sociedade, é fruto das relações estabelecidas pelo conjunto dos homens e mulheres, e, dessa forma, ao longo do processo histórico, tende a reproduzir as contradições da sociedade dividida economicamente.

A escola, com efeito, tendo interiorizado num tempo e espaço o modelo hegemônico hodierno, tem se colocado em função da reprodução da dualidade estrutural da sociedade, assumindo em grande parte um viés acrítico em conformidade à organização político-econômica em vigor, e assim, tem aliado o fenômeno educativo às determinações sociais

simbolizadas pelas correntes pedagógicas não-críticas cujas propostas se subordinam à ideologia dominante.

O processo de interiorização de reprodução da hegemonia, atrelado à divisão social do trabalho nos limites do capitalismo, moldou os alicerces primeiros da educação profissional desde a implantação das Escolas de Aprendizes Artífices, no início do Século XX, que destinava à classe trabalhadora os ofícios práticos-manuais de formação operária consonante ao advento da era da industrialização. Num contraponto à reprodução desse modelo, é um tanto quanto real a luta histórica empreendida pelas correntes progressistas para que a classe trabalhadora desfrute do direito da educação humana integral, sem que esteja limitada à submissão dos interesses hegemônicos.

A escola e a própria educação profissional, frente aos interesses dominantes da sociedade de classes, sobrevêm enquanto instrumentos de disputa entre a manutenção da subordinação e a luta contra hegemônica, e mesmo que já se tenha avançado na abertura à concepções críticas de mundo e de sociedade, só conseguirá abandonar por completo as contradições do modo de produção capitalista, que seguem entranhadas em seus projetos e práticas, quando o conjunto dos homens e mulheres em sociedade conseguirem superar os impositivos do capital.

Por conseguinte, não se pode apostar no idealismo, mas alimentar o horizonte ainda utópico de superação do estado das coisas ao se travar o enfretamento de questionar os limites, as contradições e as possibilidades inerentes à educação profissional na contemporaneidade, especialmente por articular a ciência à tecnologia, dado que a relação entre trabalho e educação, até o presente tempo, situa-se sob as maquinações do capital, e mesmo que se tenha alcançado a política de integração com o ensino médio, ainda é tida como uma “educação” da camada proletária, à qual se prescinde o aprendizado da técnica aliada à base científica que a estrutura.

No quadro dos limites e contradições, a dissociação entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre cultura geral e cultura técnica, entre teoria e prática, entre conhecimento científico e tecnológico, são fatores que distanciam a articulação entre ensino e trabalho produtivo, com sérias implicações à formação humana integral. Essas dicotomias irrompem das estruturas macro da sociedade capitalista, e impactam fortemente na prática educativa da EPT, afetando por consequência a prática educativa do estágio curricular, e dessa forma, compromete o desenvolvimento de uma práxis pedagógica politécnica e omnilateral, fundamental à formação crítica e humana-integral dos sujeitos.

Em decorrência do processo histórico de divisão social e técnica do trabalho no modo de produção capitalista, tanto a educação escolar em geral como a educação profissional, sofrem

as determinações de um sistema que requer um ensino prático-utilitário, muito à forma das práticas instrucionais destituídas do respaldo científico que lhes são próprias e do sentido amplo de educação e sociedade. Com isso, direciona-se para uma formação unilateral, do aprender a fazer, em acordo às regras do mercado de trabalho capitalista, ordenado na exploração da classe trabalhadora.

Em vista disso, tomando o estado da realidade social historicamente determinada pelos interesses do capital, o desafio que se impõe é pensar na construção e implementação de proposições educacionais com prioridade para um processo de formação omnilateral, politécnico, numa perspectiva política e social de humanização e conscientização crítica dos sujeitos em totalidade, sobretudo, pensando as necessidades educacionais e sociais da classe trabalhadora, enquanto classe expressiva na composição das fileiras da EPT.

Refletindo essa realidade, surgem uma série de inquietações sobre a função social e o tipo de projeto educativo que se pretende conceber nos limites das escolas públicas no Brasil, porquanto, as discussões sobre a formação humana integral não se constituem em nenhuma novidade histórica, embora permaneçam como sendo uma necessidade sociológica e filosófica atual. Nesses termos, tomamos como propositura a formação na EPT pelo viés marxista de educação, cujo prisma se situa na emancipação da classe trabalhadora, tendo como cerne o trabalho enquanto princípio educativo, dada a consideração de que é por meio do trabalho que os seres humanos produzem a existência e conquanto, sob condições determinadas, avançam no domínio das bases científicas necessárias à produção e manutenção da vida.

Nesse sentido, as reais aspirações para uma educação politécnica e omnilateral, pressupõem a instauração dos princípios da formação humana integral nos limites da educação profissional, e isto se constitui como um grande desafio diante das evidências que estão postas em meio à ordem socioeconômica no capitalismo, o qual impõe os ditames por mão-de-obra cada vez mais qualificada, e dessa forma, estimula à uma prática contraditória, na medida em que se localiza na manutenção da ideologia das cisões, custando à escola abrir espaços de reflexão e de questionamento crítico-dialético, por colocar-se fixada no privilégio da relação capital, trabalho, escola.

Mediante esse contexto, a instituição de um processo educativo baseado nos conceitos da politecnia e da formação omnilateral demanda a adoção de um pensamento crítico com empreendimento pedagógico que abarque as bases teóricas e práticas da educação integral, provendo os sujeitos de sua essência histórica que foi sendo subjugada pelas relações produtivas centradas na propriedade privada. Sendo assim, do ponto de vista da dialética crítica da história, a acepção a uma formação assentada nos fundamentos da politecnia e da omnilateralidade,

pressupõe a concepção do trabalho enquanto princípio constituído na relação da práxis humana social, e que se desenvolve ao alcance da produção do conhecimento científico e tecnológico.

Partindo desse pressuposto, a necessidade de problematização e aprofundamento do conceito ontológico-crítico<sup>1</sup> do trabalho, suscitou a discussão dialética sobre o trabalho em geral e sobre o trabalho agroindustrial, que por justaposição, forneceu elementos à proposição de reflexão da prática educativa do estágio curricular no curso técnico em agroindústria, objetivada nas apropriações do estudo empreendido em relação à indissociabilidade entre trabalho e educação, tomando a ênfase do trabalho enquanto princípio educativo.

Considerando essa abordagem, tomamos o trabalho agroindustrial, na relação com o curso técnico em agroindústria, como o elemento central de articulação entre ensino e trabalho produtivo na prática educativa do estágio curricular. Desse modo, destacamos o cerne da categoria trabalho em virtude de que na execução da prática do estágio os estudantes se colocam numa correlação direta com a práxis social do trabalho ligado a área da formação, e, nesse aspecto, enfatizou-se a discussão pautada na explicitação da centralidade do trabalho agroindustrial no curso, interpretado à luz do conceito ontológico da práxis social.

Isto posto, a reflexão de que é por meio do trabalho que os homens se educam ganha sentido na apreensão marxiana da definição ontológica de trabalho educativo, e essa compreensão tem se configurado num processo de luta constante por parte dos estudiosos críticos, nos limites da educação escolar e profissional, para uma conscientização ampla de que o processo do trabalho determina a produção do conhecimento e da própria história da humanidade, já que é mediante o trabalho que os homens produzem a existência em todas as suas dimensões, incluindo a ciência, a ética, a estética e a própria sociabilidade, e se fazem humanos, distinguindo-se dos animais.

A compreensão do sentido ontológico e educativo do trabalho nas práticas escolares, a exemplo da prática do estágio, permite apreendermos a ideia de que “[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens [...]” (SAVIANI, 2013, p. 13), assim, “[...] podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica [...]” (*Ibidem*), e, portanto, entender que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]” (*Ibidem*), posto que “[...] são os indivíduos reais, a sua ação e as condições materiais de vida,

---

<sup>1</sup> Termo empregado nas obras de Newton Duarte (2008), e de Demerval Saviani e Newton Duarte (2015), em referência a dialética crítica marxiana que tem na ontologia do trabalho a constituição do humano enquanto ser social.

tanto as que encontraram quanto as que produziram pela própria ação [...]” (MARX e ENGELS, 2009, p. 23-24) que determinam a existência humana e a sua cultura social.

Mediante essas premissas, compreende-se que a ação humana é o seu trabalho posto em prática no conjunto da sociedade, e dessa forma, corroboramos com o pensamento de Saviani (2013, p.13), quando este argumenta que o objeto da educação diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, bem como, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Nesse sentido, em acordo à reflexão trazida por Saviani, respalda-se com a ideia de que a educação escolar se situa numa posição privilegiada, pois, a partir dela se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste ao conceito ontológico do trabalho no interior da prática social global. Este pensamento se apoia na ideia gramsciana do princípio educativo do trabalho.

A ideia de uma educação apoiada na centralidade do trabalho enquanto um princípio educativo, é, porquanto, uma bandeira do campo da concepção histórico-crítica. Nessa linha, ao refletirmos sobre a educação sócio técnica, primamos pela defesa da formação humana integral embasada na dimensão pedagógica da práxis social, como um antídoto à divisão entre o ensino científico-tecnológico e o trabalho produtivo referente não apenas à prática educativa do estágio curricular do curso ora analisado, mas, em outras áreas da formação sócio técnica de modo geral, ensejando um processo de ensino e de aprendizagem por um caráter politécnico.

Um processo pedagógico com base na politecnia sistematiza o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como eixos estruturantes para um amplo domínio dos conhecimentos gerais que envolve as ciências humanas, as ciências naturais e as ciências da matemática associadas às ciências tecnológicas no escopo dos cursos da formação sócio técnica em geral, ampliando as possibilidades da formação humana integral ou omnilateral. A oferta de uma formação ampla contribuirá para que os sujeitos sociais se apropriem criticamente dos saberes acumulados historicamente pela humanidade e não apenas dos saberes que lhes deem uma profissão específica limitada ao conhecimento técnico para atuar no mercado de trabalho.

A educação sócio técnica de cunho politécnico e omnilateral, sistematizada pela práxis humana social, assume um viés sociopolítico de promoção de processos educativos com princípios emancipatórios e compromisso com o saber científico, no qual se educa para o domínio intelectual da técnica, para a vida plena em sociedade, com senso artístico, afetivo, ético-moral e de união da instrução com o trabalho material, como eixo condutor das formulações no campo educacional, devendo compreender a *educação mental* (intelectual), a *educação física* e a *instrução tecnológica*, como orienta Marx (1982), nas *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório*.

Com base no princípio ontológico-educativo do trabalho, objetiva-se apresentar uma proposta com um aprofundamento teórico-metodológico para a prática educativa do estágio curricular no curso em agroindústria, partindo da concepção baseada nos fundamentos da omnilateralidade e da politecnia em que se evidencie a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, com destaque aos elementos político-sociais e econômicos relacionados à atividade produtiva agroindustrial tanto em geral como àquela acessada pelos estudantes na execução da prática educativa do estágio curricular no processo de formação.

Compreende-se que a ausência de maior entendimento de uma formação com base na omnilateralidade e na politecnia, limita o entendimento dos estudantes sobre como a ciência se incorpora à tecnologia, evidenciando a prevalência de uma visão monotécnica da formação, muito assentada nas correntes hegemônicas com fortes traços de neutralidade científica, inteiramente voltada às determinações do modo de produção capitalista e inspirada nos princípios da eficiência e da produtividade com ordenamento operacional, dificultando o entendimento dos princípios para uma práxis educativa com destaque ao cerne onto-histórico do trabalho nos cursos da educação científica e tecnológica em geral.

Em contraposição ao fenômeno mencionado acima, reforça-se o entendimento de que tal direcionamento pedagógico elimina a objetivação de um processo politécnico de formação numa perspectiva omnilateral, implicando conseqüentemente na compreensão de que a teoria e a prática não se cindem em nenhuma etapa da formação, pois, que são pares dialéticas complementares e não dualísticas, de modo que esse tipo de visão incide no comprometimento do desenvolvimento integral dos sujeitos.

Contrariamente à tendência monotécnica da formação, enfatiza-se em relação a prática educativa do estágio, a convergência entre ensino e trabalho produtivo, com a finalidade de evidenciar o sentido unitário entre trabalho intelectual e trabalho manual, e possibilitar a reflexão do trabalho enquanto práxis da atividade humana e não como um receituário de normas técnicas manuais comumente interiorizado ao longo do processo histórico de alienação da força de trabalho no sistema capitalista de produção.

As repercussões da realidade societária reproduzidas no contexto da formação no curso em agroindústria, tem objetivado uma prática de estágio mais preocupada com a observação das técnicas operacionais envolvidas nos processos produtivos em detrimento dos conceitos científicos que normatizam tais técnicas. Não obstante, esse fato não se caracteriza por uma supressão da apropriação do conhecimento científico direcionado aos estudantes no processo de formação, mas, demonstra sobre qual concepção se está arraigada à desarticulação do

trabalho intelectual ao trabalho manual nos processos de produção agroindustrial verificados na prática do estágio.

Esta evidência se apresenta bem delineada nos relatórios de estágio, e corroboram com os estudos de Kuenzer (2009), os quais demonstram a visão hegemônica na arena do trabalho concreto, no seu *acontecendo* e, portanto, na realidade objetiva regulada pela divisão social e técnica do trabalho, que resvala, também, na arena da prática educativa do estágio curricular em sua relação com o trabalho concreto no modo de produção capitalista e, assim, determina as dissociações na educação sócio técnica assentada na preparação para o mercado:

É *no e para* esse trabalho, com suas formas peculiares de fragmentação, organização e heterogestão, que o trabalhador vem sendo educado; é ele que determina, a partir da necessidade de exploração cada vez mais eficaz da força de trabalho comprada, o saber necessário e as formas de comportamento convenientes que devem caracterizar o trabalhador no modo de produção capitalista. Este não é um trabalhador qualquer; é um homem que, ao vender sua força de trabalho, se transforma em fator de produção, perdendo, junto com o controle do processo e do produto do trabalho, o controle sobre si mesmo. Ele já não é mais o artesão que domina o processo produtivo em sua totalidade, mas o assalariado que se submete real e formalmente ao capital e à ciência a seu serviço, devendo desempenhar suas funções num processo de trabalho fragmentado e heterogerido, para o que ele precisa ser educado. (KUENZER, 2009, p. 12).

Kuenzer (2009, p. 15), diz que é nesse sentido que Gramsci, mostra como o capitalismo, a partir da modernização da indústria no início do século XIX, introduziu pelo taylorismo o fundamento da heterogestão do trabalho, como uma forma de organização e de relações técnicas com uma concepção de trabalho coerente aos interesses hegemônicos da classe dominante que exigia mão de obra cada vez mais qualificada para o trabalho complexo no chão da fábrica. Esta forma estrutural e superestrutural, na visão de Kuenzer, trabalhou no sentido da formação de um tipo adequado de trabalhador, isto é, um trabalhador especializado nos processos produtivos da indústria moderna, demonstrando que, em essência, “a hegemonia vem da fábrica e toda relação hegemônica é uma relação pedagógica, devendo ser entendida não só como direção política, mas como direção moral e cultural” (KUENZER, 2009, p. 15).

Se as relações sociais e técnicas de produção são determinadas pelo processo produtivo capitalista, e o processo pedagógico que tem por objetivo a educação política e técnica do trabalhador é heterogerida pelas determinações da divisão do trabalho, então, a formação sócio técnica está regulada predominantemente pelos fundamentos da pedagogia do trabalho capitalista, e assim, mesmo que esta educação política não seja explícita, como postula Kuenzer (2009), e ao contrário, se apresente como uma *não-política*, traz em seu bojo um projeto definido de hegemonia exercido pela veiculação de certa concepção de mundo.

Diante desse cenário, vimos que o trabalho agroindustrial exercido nos limites do sistema capitalista, sofre os reveses do modelo de produção taylorista, ainda mais se for considerada a apropriação pelo capital dos avanços científicos e tecnológicos de automação eletromecânica, e por se tratar de um campo de produção expressivo à economia tanto brasileira quanto mundial, gerando ao capital grandes somas da mais valia na exploração da força de trabalho, nas condições compatíveis à forma de organização do trabalho heterogerido, ou seja, na forma do trabalho em que o trabalhador é regulado e exteriorizado em seu processo de produção.

As determinações da divisão social e técnica do trabalho agroindustrial, se ampliam mediante essa condição, ao ocorrer a cisão entre concepção e execução em relação ao processo produtivo. Desta forma, o conhecimento sobre o trabalho agroindustrial, e a própria relação do ensino com o trabalho produtivo na prática educativa do estágio, se dissolve na apropriação de um conjunto de habilidades genéricas, constituindo numa prática de condicionamento técnico-procedimental na observação dirigida ao processo produtivo.

Deduz-se, do processo de heterogestão do trabalho, que quanto mais o regime capitalista simplifica o trabalho pela mecanização e tecnificação, mais aumentam as dificuldades de uma qualificação politécnica e omnilateral, seja na área da formação em agroindústria como em qualquer outra área do campo da educação profissional e tecnológica, pois, que são determinações das relações capitalistas de produção na sociedade dividida em classes, e que esbarram nos limites da formação escolar, determinando-a.

Isto acaba evidenciando um processo de contradições históricas, mesmo diante da implementação de importantes avanços em políticas públicas para a EPT, como o fato do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que articulou o ensino médio à educação profissional, e com o advento da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), enquanto instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino e, também, em relação às instruções dadas pelo Decreto nº 8.268 de 18 de junho de 2014, com premissas à educação profissional articulada as áreas da educação básica, do trabalho e emprego, da ciência e tecnologia, tendo como cerne **“o trabalho como princípio educativo”** (grifo nosso) e a **“indissociabilidade entre teoria e prática”** (*Idem.*) (BRASIL, 2014), pressupondo uma educação de base politécnica.

Com isso, no embate teórico produzido, buscou-se proceder à reflexão para os elementos intervenientes do modelo hegemônico de sociedade e que interferem fortemente na

estruturação das concepções e práticas educativas na escola, e nos cursos da educação profissional em totalidade. A reprodução recorrente da formação monotécnica nos limites dos cursos técnicos de nível médio é ratificada por reformas do Estado em benefício do capital financeiro e movidas por ideologias políticas e econômicas que reforçam tal reprodução, que hora se sustentam e se retroalimentam, e ora são amenizadas a depender do jogo de forças em disputa na arena político-social.

Em suma, ao investigarmos a prática educativa do estágio curricular no Curso Técnico de Nível Médio em Agroindústria, apontamos para a necessidade da concepção do trabalho enquanto princípio educativo, e de uma formação objetivada na educação politécnica e omnilateral. Assim, partiu-se sob essas abstrações, com base na reflexão da realidade, para a análise da relação do ambiente da formação com o ambiente produtivo do trabalho agroindustrial, discorrendo sobre a visão proeminente que emerge de trabalho, de educação e de sociedade.

Dentro desse escopo, abordamos a relação intrínseca entre trabalho e educação na prática educativa do estágio no intuito de discutir sobre a dualidade estrutural entre o processo do conhecimento e o processo do trabalho produtivo, o que se desenvolveu para o aprofundamento da concepção dialética do trabalho em geral, apreendido como fundamento ontológico-educativo. Neste ponto, encontramos em Marx, o referencial conceitual principal, por sua profunda análise sobre o trabalho nos limites da economia política na sociedade dividida em classes antagônicas, como uma contradição conveniente ao capital.

Com esse entendimento, foi possível elaborar uma análise para compreensão da estrutura, desenvolvimento e finalidades do trabalho agroindustrial, salientando a sua centralidade em relação ao processo de formação no curso técnico em agroindústria, nas mais diversas dimensões sociais dessa área, dada a abrangência que vai desde o grande conglomerado produtivo, como às médias e às pequenas produções, assim como, na dimensão da agricultura familiar e da organização dos movimentos cooperados de produção agrícola e agroindustrial, que adotam uma linha socioeconômica mais sustentável em contraste com o *modus operandi* das indústrias direcionadas sob o conceito do agronegócio, em sua sanha exploratória.

A análise, vista pelo prisma dimensional do trabalho nas agroindústrias, tornou-se fundamental, pois, apontou bases de discussão para formação ampla dos sujeitos da prática na relação entre trabalho e educação, e de modo próprio, em relação à atividade produtiva agroindustrial enquanto núcleo de estruturação do currículo, o que subsidiou a reflexão dos elementos centrais de reconceptualização da prática educativa do estágio curricular no curso de agroindústria com base no conceito da politécnica, que de acordo a Saviani (1989), trata-se do

“domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 1989, p. 17). E, também, com base nos fundamentos da educação omnilateral como princípio que concebe a formação humana em sua integralidade.

Buscou-se, assim, analisar qual sentido é atribuído ao trabalho no contexto do curso, refletir sobre a apropriação do conhecimento dos estudantes, a forma como esta apropriação repercute na prática do estágio, e o entendimento dos discentes na relação com o processo produtivo agroindustrial. Além disso, para que fosse possível o exame das mediações contidas nesse processo, buscou-se, sobretudo, compreender as determinações histórico-sociais da relação entre trabalho e educação que emergem no contexto do processo educativo do curso técnico em agroindústria, a fim de encontrar respostas à problemática a que a pesquisa se propôs.

## METODOLOGIA

A análise a que nos propomos sobre a prática educativa do estágio curricular no curso técnico de nível médio em agroindústria, tem como base norteadora os fundamentos da dialética crítica marxiana, como teoria do conhecimento que parte da análise da realidade concreta do processo e materialidade objetiva da relação sujeito/objeto em suas determinações sócio históricas. O método se constitui num potente referencial para explicação das contradições presentes no âmbito da sociedade de base capitalista. Nesse aspecto, a dialética materialista da história, enquanto ciência, estuda os princípios gerais objetivos da existência e as leis de desenvolvimento do mundo material concreto.

O aporte analítico da lógica dialética está nas múltiplas determinações da concretude da realidade como pressuposto ontológico do método de investigação, como se deduz da explicitação feita por Marx, de que:

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo unidade na diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. (MARX, 2003, p. 248).

Para exemplificar, em síntese, dois movimentos que compõem o método, pode-se determinar: o ponto de partida que é o concreto – a realidade material – e o ponto de chegada, concreto pensado, *síntese de múltiplas determinações* mediadas pelas abstrações do pensamento sobre a realidade. KOSIK (2002), na obra *Dialética do Concreto*, observa em relação a este movimento que:

O ponto de partida é apenas formalmente idêntico ao ponto de chegada, uma vez que, em seu movimento em espiral crescente e ampliada, o pensamento chega a um resultado que não era conhecido inicialmente, e projeta novas descobertas. Não há, pois, outro caminho para a produção do conhecimento senão o que parte de um pensamento reduzido, empírico, virtual, com o objetivo de reintegrá-lo ao todo depois de compreendê-lo, aprofundá-lo, concretizá-lo. E, então, tomá-lo como novo ponto de partida, de novo limitado, em face das compreensões que se anunciem” (KOSIK, 2002, p. 36).

Os dados da realidade – o nível fenomênico, a experiência imediata – seria a sua *pseudoconcreticidade*, como afirma Kosik (2002), que é o ponto de partida de qualquer conhecimento. Esse processo inicial conta com apoio da teoria que submete à crítica os conceitos simples, abstraídos em sua origem concreta empírica para se chegar no concreto pensado em sua essência, ou seja, não na forma aparente em que se apresentam.

Marx, analisando as condições concretas da sociedade controlada pelo sistema capitalista de produção, cuidou de explicar racionalmente a realidade social e histórica e apreendê-la na complexidade das contradições que só podem ser entendidas se forem analisadas as condições concretas que condicionaram e condicionam sua produção. Seguindo essa lógica, Maria Amália Andery (1996), contribui ao afirmar que:

(...) qualquer fenômeno, qualquer objeto de conhecimento é constituído de elementos que encerram movimentos contraditórios, elementos e movimentos que levam necessariamente a uma solução, um novo fenômeno, uma síntese. No entanto, essa síntese não é solução definitiva, não significa que cessam as contradições, mas é apenas a solução de uma contradição, solução que já contém nova contradição (ANDERY, 1996, p. 410).

Para a concreticidade da dialética, se torna fundamental conhecer a realidade concreta para poder compreender a essência do problema estudado, o que requer analisar criticamente a realidade objetiva, de maneira diversa ao que é defendido pelas ciências naturais e pelo positivismo, cuja maior tendência é o aprisionamento da realidade, ocasionando numa leitura fragmentada do objeto em estudo, pela ausência da compreensão de suas múltiplas determinações no conjunto das relações sociais. Por chegar nessa conclusão, Marx migrou para oposição à teoria de Hegel:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento (...) é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (Marx, 1988, p. 16).

Essa afirmação de Marx, pressupõe que a apreensão da realidade concreta se dá no plano material, exigindo para tal um método de investigação para interpretação do pesquisador. Nesse sentido, Paulo Netto (2011), mostra que “para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento [...]” (NETTO, 2011, p. 20), e nesse aspecto, “[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador [...]” (*Ibidem*). A relação do pesquisador com o método da dialética marxista, é, também, tratado nos estudos desenvolvidos por Martins e Lavoura (2018), os quais salientam que:

Ademais, o método materialista dialético, conforme disposto por Marx (2011), não ignora a relação existente entre sujeito investigador e objeto investigado. Ocorre que, para o método em questão, o sujeito investigador tem um papel essencialmente ativo na pesquisa, pois é ele quem deve manejar um conjunto de abstrações de ordem

superior que se configura como instrumento de pesquisa essencial para a análise teórica do objeto em questão. Sem esse recurso intelectual de nada serve os tão disseminados instrumentos de pesquisa como questionários, entrevistas e softwares de análise de dados, dentre outros. Por outro lado, se o sujeito possui papel fundamental na análise e síntese operatória da pesquisa, para o materialismo histórico-dialético, é o objeto quem, pode-se assim dizer, “comanda” a pesquisa, o que significa dizer que procedimentos e técnicas de pesquisas não são escolhas individuais feitas pelo investigador segundo critérios pessoais, como tampouco devem ser determinados aprioristicamente. É o próprio objeto quem confere as possibilidades do alcance de suas determinações, visto que elas são imanentes do próprio objeto da investigação, e não do desejo ou capacidade intuitiva do pesquisador. A análise da correlação entre a estrutura teórico-metodológica da investigação científica e o método materialista histórico-dialético, aqui exposta abordando a dimensão do problema, da justificativa, da hipótese e dos procedimentos da investigação, por sua vez, está relacionada a um problema político-formativo que atinge diretamente – mas não somente – os pesquisadores em educação que reivindicam realizar pesquisas sustentadas no método aqui discutido (...)” (MARTINS & LAVOURA, 2018, p. 236).

Com essa compreensão, ao analisarmos a prática educativa do estágio curricular no curso técnico em agroindústria, não buscamos apresentar soluções definitivas para problemáticas tão complexas como a cisão entre concepção e execução e a desarticulação entre ensino e trabalho produtivo – considerando a organização pedagógica da escola na sociedade controlada pelo capital – mas objetivamos uma síntese reflexiva em consonância com o aporte teórico-metodológico da dialética crítica da história, da qual nos aproximamos em certa medida, partindo da observância da realidade empírica da prática do estágio no curso em agroindústria, para atingirmos, concretamente, a complexidade das contradições que envolvem não somente a prática do estágio por ora analisada, mas, que dizem respeito às contradições e dualidades históricas interiorizadas na atividade pedagógica da escola de um modo geral.

A aproximação com os pressupostos teóricos-metodológicos da dialética crítica marxista, direcionou para o entendimento do objeto da prática educativa do estágio curricular enquanto prática das relações pedagógicas-humanas-sociais, objetivadas nas inter-relações do mundo do trabalho escolar com o mundo do trabalho produtivo. **O trabalho em geral e o trabalho agroindustrial**, nesse sentido, em relação com o objeto pesquisado, se constituem como categorias centrais da análise. E de modo particular, **o trabalho agroindustrial**, é concebido neste estudo como princípio articulador – na prática educativa do estágio curricular, na ambiência da formação sócio técnica em agroindústria – entre trabalho pedagógico e trabalho produtivo.

Assim, pressupomos a categoria trabalho, em sua centralidade ontológica, como práxis da produção da existência humana e de produção do conhecimento, objetivada nas relações sociais. Esse entendimento faculta-nos uma compreensão ampla de educação que conduz para

uma concepção dialética da prática educativa do estágio curricular pensada como práxis pedagógica na relação entre trabalho e educação.

O trabalho, portanto, do ponto de vista da teoria marxiana, por sua dimensão ontológica, é fonte de compreensão da realidade e de produção do conhecimento, pois, no seu processo de objetivação, possibilita ao homem transformar a natureza, criar as condições que irão garantir sua existência, e assim, produzir cultura, educar-se e transformar-se, num processo de movimento constante, para além das práticas realizadas no âmbito formal das instituições escolares. Em síntese, compreende-se que é na relação dialética dos sujeitos com a atividade do trabalho, que se constrói conhecimento, estabelece-se relações sociais e se produz a história, como enfatizam Marx e Engels (2009). Assim, o trabalho, dialeticamente, é o princípio educativo que produz a existência humana, e conseqüentemente, produz a realidade escolar e suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, ao tomarmos como ponto de partida a prática educativa do estágio curricular, pensada concretamente enquanto práxis de relação social entre sujeito e objeto da prática, objetivamos explicitar a problemática que emerge na essência social educativa da prática em epígrafe, partindo inicialmente da análise das determinações que se apresentam no plano da realidade em sua aparência imediata para uma compreensão mais elaborada dessa mesma realidade ao chegar nas evidências do plano concreto pensado, dado ao esforço de aproximação com a base teórico-metodológica da dialética crítica da história.

### **A Produção do Conhecimento no Campo da Prática Educativa do Estágio Curricular na EPT**

Para apropriarmo-nos do conhecimento já produzido sobre o objeto da pesquisa, foi realizado um levantamento de produções científicas que tratam o estágio curricular na EPT, assim como em outras áreas do conhecimento, utilizando como fonte de busca o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a partir das expressões “estágio curricular”, e “estágio curricular na educação profissional e tecnológica”. No levantamento, foi imperativo limitarmos a busca em um número de 25 (vinte e cinco) trabalhos, levando em consideração o volume de produções que tratam o estágio nas diversas modalidades de ensino e, também, por não dispormos de um tempo compatível para um exame mais aprofundado de um quantitativo maior de pesquisas.

Dessa forma, ressalta-se que foram priorizadas as produções científicas que adotam a perspectiva da dialética histórico-crítica em suas abordagens, mas também, foram examinadas

produções cuja lógica se pauta nos interesses do capital, a fim de se estabelecer parâmetros analíticos com a concepção que defendemos.

Foi possível verificar que a maioria significativa das produções abordam o estágio curricular em torno da discussão da dicotomia entre teoria e prática, o que não deixa de ser, também, uma questão evidenciada na pesquisa de que nos ocupamos. Entretanto, do ponto de vista do estado do conhecimento a que nos propomos discutir, parte dos trabalhos científicos analisam o estágio curricular na EPT numa perspectiva politécnica e omnilateral da formação, porém não foram identificados dentre estes os que abordam o trabalho diretamente relacionado com a área da formação como centralidade.

Assim, dentre as pesquisas que apresentam uma visão crítica da formação, encontramos as que buscam compreender o papel do estágio como prática pedagógica, dissertação de RASSELE (2011); identificar a contribuição do estágio curricular supervisionado para a formação profissional do Técnico Agrícola, dissertação de FARIA (2009); investigar o nível de formação técnica do aluno egresso do ensino médio, dissertação de KLUGE (2008); as implicações dessa prática na formação dos futuros profissionais, dissertação de VIEIRA (2010); compreender quais as possibilidades e os limites de o estágio curricular se constituir como estratégia para articulação escola, serviço e gestão, dissertação de MEDEIROS (2016); verificar se a organização do trabalho pedagógico possibilita de fato, a articulação entre teoria e prática dentro de um contexto educacional, e frente à realidade econômica, social e cultural, dissertação de NAZÁRIO (2014); analisar o estágio do técnico de nível médio em empresas flexíveis, com o intuito de desvelar a pedagogia fabril presente nessa experiência formativa, dissertação de PONTES (2007); analisar a proposta e a prática do Estágio Supervisionado a partir dos sujeitos envolvidos neste processo, dissertação de VIEIRA (2010); conhecer seus aspectos e sua contribuição na constituição do técnico industrial de nível médio, dissertação de DUTRA (2009); contribuir teoricamente para a construção de referências sintonizadas com a formação omnilateral para a (re)organização do estágio supervisionado no currículo dos cursos, dissertação de RODRIGUES (2007); analisar o cotidiano da supervisão de estágio (re)significando-o no sentido da práxis profissional no âmbito das situações concretas que se colocam à supervisão, tese de CAPUTI (2014); verificar se a organização do trabalho pedagógico propicia que o estágio curricular cumpra seu papel como ato educativo e instrumento de aperfeiçoamento técnico-cultural e científico, constituindo-se como complementação do ensino e da aprendizagem do estudante em sua formação profissional, dissertação de SANTOS (2014); refletir sobre os processos de formação docente e do estágio supervisionado como um espaço privilegiado dessa formação, dissertação de GALINDO

(2012); realizar estudo sobre estágio supervisionado em Serviço Social direcionando a pesquisa para debates e análises sobre a perspectiva da centralidade do estágio supervisionado na formação, entretanto, na sua dimensão e nas considerações de todos os determinantes que imprimem o que é e o que deveria ser de fato o mesmo no processo, tese de HONORATO (2016); ouvir professores que recebem o estagiário em sua sala de aula, tese de SILVEIRA (2008).

Dentre os trabalhos analisados cuja abordagem pensa o estágio curricular como vivência prática para atuação no mercado de trabalho, se evidenciam as contradições do modo capitalista de produção com ênfase à discussão da qualificação para o trabalho com prioridade à aquisição de aptidões técnico-práticas para as quais o estágio se apresenta como uma oportunidade de aprimoramento e consolidação da formação. Dentre as pesquisas que seguem esta justaposição de intenções encontramos-las com os objetivos de: analisar o programa de estágio oferecido pelas empresas conveniadas e propor políticas internas ao setor de estágio, tendo como parâmetros a legislação, as competências e habilidades previstas no currículo do curso de engenharia de produção, dissertação de FERREIRA (2016); compreender como os conhecimentos dos alunos são adquiridos na escola e recontextualizados em suas funções desempenhadas durante a atividade curricular de estágio, dissertação de CRUZ (2012); analisar o estágio supervisionado como espaço de formação e desenvolvimento de saberes e habilidades fundamentais à docência, articulando teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem, dissertação de OLIVEIRA (2016); aprimorar a aprendizagem organizacional do estágio supervisionado, fortalecida pelo intuito de se identificar oportunidades de melhoria, e de se entender como o estágio estimula a aproximação entre teoria e prática nas ações educacionais, de modo a contribuir com os processos de auto avaliação e auto referência institucional, dissertação de MATTOS (2008); caracterizar o processo de construção da identidade profissional de professores orientadores de Estágio Curricular de modo a contribuir para uma melhor compreensão das especificidades inerentes ao desempenho dessa função e das atividades formativas e profissionais, dissertação de WINCH (2009); identificar o significado que os alunos têm a respeito do estágio supervisionado e diagnosticar a influência do estágio na formação do aluno e as perspectivas da disciplina práticas profissionais em relação ao estágio, dissertação de PEREIRA (2008); oportunizar a formação prática, situando o estagiário no contexto real da empresa, com suas exigências e ritmos próprios, considerando que as empresas exercem influência preponderante na formação dos estagiários pelo fato das instituições de ensino se omitirem de sua responsabilidade precípua nesta etapa formativa e caracterizar o processo de construção da identidade profissional de professores orientadores de

estágio curricular pré profissional, dissertação de PONTES (2007); investigar o papel que o estágio curricular obrigatório vem desempenhando na formação do técnico, a partir da perspectiva dos discentes, dissertação de SANTOS (2012); identificar a contribuição do estágio curricular supervisionado para a formação profissional do Técnico Agrícola, dissertação de FARIA (2009); analisar a relação teoria e prática no currículo do curso técnico a partir da percepção dos discentes, tendo como foco o estágio curricular supervisionado, dissertação de ESCOBAR (2016); compreender como os alunos trabalhadores dos referidos cursos que estão em experiências de trabalho no estágio, mobilizam os saberes profissionais e os recontextualizam no desempenho das suas atividades de estágio, dissertação de CRUZ (2012); analisar o processo de realização do estágio curricular supervisionado em um curso técnico ofertado a distância, via Rede e-Tec Brasil, dissertação de SILVA (2018).

Os métodos e instrumentos de pesquisa são os mais diversos, sobre estes, há as que optaram pela pesquisa de natureza qualitativa em sua maioria, havendo, também, as que utilizaram dados quantitativos; outras ainda, optaram pela pesquisa-ação; e grande parte utilizaram como instrumentos questionários semiestruturados, entrevistas, pesquisa bibliográfica, estudo de caso, análise documental e revisão de literatura. Em relação aos métodos de pesquisa, o método positivista aparece em quantidade significativa, além de pesquisas com viés crítico, em menor parte, com destaque para a utilização da dialética humanista e do materialismo histórico dialético, que é o método do nosso interesse.

Os inúmeros resultados trazidos nas pesquisas catalogadas apontaram para diversas constatações: problemas referentes à adequação da infraestrutura e supervisão dos estágios nas empresas/instituições e à contextualização curricular, orientação, carga horária e em relação à contribuição das aulas práticas realizadas, RASSELE (2011) (dissertação); verificação de um modelo formal e burocrático, desprovido de planejamento, acompanhamento, supervisão e avaliação de resultados, cuja importância centra-se no cumprimento da carga horária, não se mostrando integrado à proposta pedagógica, SANTOS (2009) (dissertação); constatação de que as diretrizes darão ampla contribuição ao autoconhecimento institucional, facilitando a implantação e o acompanhamento de indicadores de desempenho, havendo garantia de acompanhamento sistemático, da aprendizagem da organização dos estágios, período-a-período letivo, através de meta avaliações tanto no que diz respeito às atividades de gestão dos processos envolvidos com o estágio supervisionado quanto do atendimento das expectativas da sociedade, MATTOS (2008) (dissertação); caracterização do individualismo tendo por base a descoberta de como desempenhar essa função, a partir da própria atuação ou a partir do momento em que as ações dos orientadores se desvinculam de modelos e de práticas que vivenciaram na condição

de alunos, WINCH (2009) (dissertação); os alunos em experiências de trabalho no estágio recontextualizam seus conhecimentos, dando sentido ao que aprendem para atuarem de maneira segura no mercado de trabalho, CRUZ (2012) (dissertação); constatação de que as empresas, cada vez mais, exigem profissionais prontos e com conhecimentos muito específicos em determinadas áreas, profissionais do tipo “especialistas”, KLUGE (2008) (dissertação); estágio como possibilidade de adquirir e ampliar conhecimento, tendo em vista um panorama de mercado de trabalho, VIEIRA (2010) (dissertação); contribuição do estágio para a formação profissional, acadêmica e para o desenvolvimento das competências e habilidades do curso em estudo, BOLHÃO (2013) (dissertação); o estágio visto como espaço de troca de conhecimento em sua organização dada pela escola e pelos serviços prestados, porém, havendo falta de liberação dos alunos, resistência de preceptores, estrutura precária, falta de materiais e recursos humanos MEDEIROS (2016) (dissertação); o estágio em sua relação entre teoria e prática, como horizonte da inserção profissional, na dinâmica da precarização do trabalho e das dimensões contraditórias do estágio como trabalho, DUTRA (2009) (dissertação); contribuição para a formação profissional, acadêmica e para o desenvolvimento das competências e habilidades do curso em estudo, ressaltando o relevante trabalho dos supervisores de estágio na empresa, que se destacam como atores que desempenharam com qualidade a função a eles incumbida, ARAÚJO (2010) (dissertação); relevância na busca de elementos para evidenciar a distância entre os paradigmas pedagógicos dominantes na atualidade e as proposições das políticas públicas educacionais, de um lado, e a prática docente existente de outro, OLIVEIRA (2016) (dissertação); estruturação no sentido da relação entre teoria e prática, o horizonte da inserção profissional, a dinâmica da precarização do trabalho e das dimensões contraditórias do estágio como trabalho, ARAÚJO (2010) (dissertação); constatação de uma consonância para a necessidade de uma melhor aplicação dos conceitos e dos procedimentos investigados, sendo que os instrumentos utilizados permitiram uma análise concreta para o aperfeiçoamento do programa de estágio curricular supervisionado, FARIA (2009) (dissertação); constatação de que o conjunto de atos, fatos e interações que permeou o contexto da realização desses estágios, além de deixarem aquém as potencialidades desse ato educativo, minimizando as aprendizagens possíveis, possibilitam implicações negativas para a formação profissional do aluno, SANTOS (2009) (dissertação); indicação de que para os alunos o estágio supervisionado é de grande importância, pois segundo eles, é nesse momento a única oportunidade para colocar em prática o que foi aprendido na teoria, além da oportunidade de conhecer o futuro mercado de trabalho, PEREIRA (2008) (dissertação); concepção do Estágio Supervisionado como eixo articulador do conhecimento cientificamente produzido no currículo, embora, a organização do trabalho

pedagógico seja da forma fragmentada e conservadora, não contribuindo para alterar a formação do futuro professor na perspectiva omnilateral, RODRIGUES (2007) (dissertação); o estágio curricular nem sempre tem cumprido seu papel como ato educativo, se tornando um mecanismo de precarização do trabalho, SANTOS (2014) (dissertação); verificação de que a instituição investigada, não está conseguindo garantir que o estágio supervisionado se configure como um ato educativo, uma complementação do ensino e da aprendizagem NAZÁRIO (2014) (dissertação); dualidade no processo de trabalho do técnico em enfermagem, onde a relação teoria e prática se dá unidirecionalmente, ESCOBAR (2016) (dissertação); possibilidade de identificar algumas discrepâncias em relação à articulação entre escola, estágio e mundo do trabalho, SANTOS (2012) (dissertação); percebeu-se que eles consideram a realização do estágio importante, para que possam aproximar da realidade na qual irão atuar e também para obterem uma qualificação prática; contudo pontuaram que possuem dificuldade para encontrar uma empresa para realizar o estágio, consideram o processo de formalização do estágio muito burocrático e que não foram adequadamente orientados pela instituição, SILVA (2018) (tese); contribuição ao autoconhecimento institucional, facilitando a implantação e o acompanhamento de indicadores de desempenho, havendo garantia de acompanhamento sistemático, da aprendizagem da organização dos estágios, período a período letivo, através de meta-avaliações tanto no que diz respeito às atividades de gestão dos processos envolvidos com o estágio supervisionado quanto do atendimento das expectativas da sociedade relativas ao mesmo, os estagiários são expostos a uma influência unilateral, o perfil de técnicos de nível médio que as empresas flexíveis pretendem formar a partir da experiência do estágio guarda correspondência com o setor em que o mesmo atuará, voltando-se para uma formação técnica (conceitual e procedimental) de maior ou menor complexidade, considerada complementar à sólida formação geral a ser viabilizada pela escola, assim, a empresa defende e valoriza uma formação prática (relação teoria-prática numa perspectiva aditiva e dicotômica), enriquecida com o desenvolvimento das chamadas atitudes generalizáveis visando à rápida adaptação a contextos produtivos cambiantes e instáveis, PONTES, (2007) (dissertação); tem se materializado nos princípios do debate hegemônico da categoria profissional expresso na Política Nacional de Estágio, os desafios próprios do imperioso capitalismo globalizado e da ofensiva neoliberal, CAPUTI (2014) (tese); indicação de que os sujeitos da investigação percebem-se como formadores e, com diferentes posições acreditam na possibilidade da escola como campo de formação e se mostraram dispostos a partilhar com os futuros professores os diferentes saberes da e na prática, SILVEIRA (2008) (tese); realizar estudo sobre estágio supervisionado em Serviço Social direcionando a pesquisa para debates e análises sobre a perspectiva da

centralidade do estágio supervisionado na formação, entretanto, na sua dimensão e nas considerações de todos os determinantes que imprimem o que é e o que deveria ser de fato o mesmo no processo, HONORATO (2016) (tese); necessidade de ações intencionais na direção de uma maior aproximação entre a universidade e a escola, visto que há na situação de estágio e, em especial, no contato com o professor parceiro uma série de possibilidades de atendimento de exigências legais atuais e de atuação para a melhoria da formação inicial e continuada através de uma melhor compreensão dos contextos e das práticas docentes, GALINDO (2012) (tese); necessidade de aprofundamento dos estudos sobre educação-trabalho no processo de formação dos profissionais de educação, seja do ponto de vista teórico, seja na sua relação com as estruturas da universidade e com o fortalecimento da “formação continuada”, sem deixar de considerar os limites do momento histórico, FREITAS (1993) (tese).

Por outro lado, não obstante os delineamentos regulatórios e práticos para realização do estágio curricular numa perspectiva enquanto ato educativo que integra o itinerário formativo do educando (BRASIL, 2008), o trabalho de pesquisa constatou, pelo esforço de investigação mais aprofundada sobre a realidade objetiva, que os fundamentos e objetivos traçados nos moldes do tecnicismo, se apresentam sumariamente na prática dos estágios, causando a desarticulação entre o ensino-aprendizagem e o trabalho produtivo. Esta constatação, deve-se ao imperativo de sair do campo aparente da realidade e apreender a sua estrutura e dinâmica, operando a sua síntese, como aponta José Paulo Netto (2011, p. 22), em seus estudos do método dialético em Marx.

### **Pressupostos Metodológicos para a Análise do Problema**

A questão da prática educativa dos estágios curriculares na Educação Profissional e Tecnológica, entendida como um processo que aproxima o sujeito da prática com ambiente do trabalho produtivo, se constitui num relevante objeto de análise considerando que é na realidade da prática dos estágios curriculares que irá se estabelecer a unidade de convergência entre a materialidade do trabalho diretamente relacionado à área da formação sócio técnica e o conhecimento construído ao longo do percurso formativo.

Nesse aspecto, a prática do estágio curricular se apresenta na pesquisa como um ponto de partida para análise da relação entre trabalho, educação e conhecimento, por consistir no plano conceitual dialético-histórico-crítico, como uma objetivação teórico-prática entre o ensino e o trabalho produtivo, se constituindo num processo experimental de trabalho e aprendizagem, como esclarecem PIMENTA & LIMA (2005-2006). Desse modo, por

estabelecer a ponte relacional da educação escolar com o mundo do trabalho, e assim, pensado enquanto objeto passível de patentear **o trabalho** como ação humana educativa e produtiva, se apresenta como uma prática educativa social, não somente no nível de observação e proximidade do aluno estagiário com um ambiente de trabalho, mas enquanto processo no qual se consolida a relação entre trabalho intelectual e trabalho material, entre cultura geral e cultura técnica, entre conhecimento científico e conhecimento tecnológico.

De acordo a este pressuposto teórico-metodológico, parte-se da concepção da centralidade do trabalho tanto em geral como do trabalho agroindustrial, enquanto princípio articulador da prática educativa dos estágios realizados no curso técnico em agroindústria. Contudo, a realidade analisada na prática do estágio no curso em epígrafe, tem demonstrado a ocorrência da desarticulação entre ensino e trabalho produtivo, o que gera a cisão entre concepção e execução no plano da formação de modo geral, e compromete o desenvolvimento integral dos estudantes na perspectiva da omnilateralidade e da politecnia, evidenciando uma concepção monotécnica e unilateral da formação humana, com forte tendência da visão prático-utilitária e tecnicista da formação para o mercado de trabalho, interiorizada como uma determinação histórica da divisão social e técnica do trabalho na sociedade capitalista.

A concepção monotécnica e unilateral da formação humana, tende a reproduzir as relações dominantes na sociedade de classes da qual emerge a dissociação entre teoria e prática, entre o ensino propedêutico e o ensino técnico, provocando a cisão estrutural entre concepção e execução no próprio corpo da formação, ocasionando num processo de fragmentação do conhecimento que impede o entendimento da relação unitária entre o sujeito da prática e o objeto de estudo/trabalho.

Assim, este estudo assume a defesa de práticas educativas emancipatórias na Educação Profissional e Tecnológica, concebida por uma dimensão ampla de educação e enquanto práxis social educativa com possibilidades de objetivar projetos pedagógicos que tenha por base a concepção do trabalho como princípio educativo da formação humana, alicerçada na perspectiva da omnilateralidade e da politecnia para a superação da dualidade estrutural entre trabalho e educação com vistas ao desenvolvimento de uma educação unitária e integral.

Para tanto, o percurso teórico-metodológico, referenciou-se na dialética crítica da história, e a obra *O capital* de Karl Marx (2017), é fonte essencial à dissertação, principalmente no Capítulo: *O processo de trabalho e o processo de valorização*, o qual garantiu as bases para pensar o trabalho enquanto princípio fundamental da produção da existência humana, no processo de humanização dos indivíduos e na compreensão da forma com que o capital se apropria da força de trabalho, explorando-a. A obra *Para Uma Ontologia do Ser Social II* de

Georg Lukács, do mesmo modo, é um referencial importante na concepção do princípio ontológico do trabalho.

Outras referências, também, foram fundamentais, especialmente na aproximação com o método científico histórico dialético, e no entendimento da divisão social do trabalho, assim, autores como Marx (2003, 2004, 2017), Marx e Engels (2009), Kosik (1995), Kopnin (1978), Braverman (1981), Andery (1996), Lefebvre (1973), Antunes (2013, 2014, 2020), foram fontes importantíssimas, entre outras.

No aprofundamento sobre escola unitária, politecnicidade e trabalho como princípio educativo, buscou-se as relevantes referências de autores como Gramsci (1978, 1982, 2008) Manacorda (2017), Mészáros (2008), Sánchez Vásquez (1968), Lucília Machado (2015, 2020), dentre as mais principais.

Dentre os autores que abordam sobre a pedagogia crítica da história, a relação trabalho-educação e a formação humana integral, e estabelecem a crítica às pedagogias hegemônicas, tomamos os valiosos trabalhos de Dermeval Saviani (1989, 2003, 2005, 2007), Newton Duarte (2008), Saviani e Newton Duarte (2015), Acácia Kuenzer (2001, 2002, 2006, 2009), Gaudêncio Frigotto (1995, 2005, 2006, 2012), Maria Ciavatta (2008), Luiz Carlos de Freitas (2011), entre outros.

Entre os autores que tratam o objeto da pesquisa, ou seja, sobre a prática do estágio curricular, referenciamos as importantes contribuições de Helena de Freitas (1993, 2002), Stela Piconez (1991, 2013), Marta Buriolla (1999), Selma Garrido Pimenta (1995), Selma Pimenta e Maria Lucena Lima (2005-2006), entre outros referenciais significativos.

Nas apropriações em relação ao campo do trabalho agroindustrial e modos de produção nas agroindústrias, assim como em relação ao campo da agricultura familiar e da agroecologia, utilizamos as referências de Graziano da Silva (1991, 1995, 1998, 2002, 2004), Sorj (1980, 1998); Schneider (1999, 2003), Sorj e Wilkinson (2008), Kageyama (1989, 1990), Kautsky (1970, 1986), Mendonça (2005), entre outros.

A partir desses referenciais, buscou-se as apropriações necessárias para desenvolvermos o trabalho de pesquisa. Contudo, é preciso que se diga, que tenta-se aqui trazer elementos críticos à discussão do objeto da prática educativa do estágio curricular no curso técnico em agroindústria sem nenhuma intenção de apresentar uma solução à problemática analisada, ou mesmo em dar conta de tratar todas as determinações que o compõem, mas objetivá-lo numa concepção crítica da relação entre sujeito-objeto-sociedade, da relação entre trabalho e educação e das relações produtivas objetivadas na prática do trabalho, como um processo da

atividade do trabalho escolar em sua relação social com o mundo produtivo do trabalho agroindustrial.

Para a proposta de reconceptualização da prática do estágio no curso de agroindústria, discorreu-se sobre uma base contendo elementos centrais na perspectiva da politecnicidade e da omnilateralidade, cujo prisma de elaboração se pauta numa visão mais ampliada e crítica de educação profissional com entendimento da prática educativa do estágio enquanto práxis, na qual eixo articulador do conhecimento no currículo é o trabalho agroindustrial e o trabalho em geral, no sentido ontológico enquanto práxis educativa social.

A práxis educativa do estágio orientada numa perspectiva politécnica e omnilateral direciona para a compreensão da unidade teoria-prática, a partir da apreensão da categoria trabalho, como elemento fundante da produção da existência e humanização dos homens e mulheres, o que traduz-se pelo entendimento do trabalho enquanto princípio educativo para eliminação das contradições presentes na sociedade dominada pela lógica do capital e das dualidades estruturais impostas à atividade do trabalho pedagógico.

A compreensão dos conceitos de politecnicidade e da omnilateralidade caminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral e na apreensão da concepção do trabalho como princípio educativo que concorre para o processo de apropriação do conhecimento historicamente acumulado – conceitos centrais que constituem a base para a formação unitária e integral, de modo especial, quando se trata da formação dos filhos da classe trabalhadora.

O desenvolvimento da formação humana integral para classe trabalhadora, com vistas à sua emancipação, exige para tanto, o aprofundamento da base teórica que fundamenta o projeto educativo na concepção da práxis social para superação da divisão social do trabalho. A escola, nesse ínterim, tem um papel fundamental para construção de uma sociedade mais justa, contribuindo para a formação crítica e emancipatória dos sujeitos a partir do desenvolvimento de práticas educativas com base em uma educação politécnica para superação das cisões estruturais, fomentando, assim, a sua parcela de contribuição na transformação da sociedade.

### **Os Procedimentos de Análise na Pesquisa**

Para análise do objeto em estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica com destaque para a análise documental dos relatórios de estágio e do projeto pedagógico do curso técnico em agroindústria, com ênfase nos pressupostos da dialética histórico-crítica, cujo método “representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na sociedade [...]” (MINAYO,

1996, p. 65). Minayo explica que o método histórico dialético parte da perspectiva histórica, e investiga o objeto de conhecimento por meio da compreensão de todas as mediações e correlações da realidade social e histórica, tendo por princípio básico de sua metodologia a totalidade<sup>2</sup>.

Nessa perspectiva, a investigação científica das determinações sociais e históricas é objetivada por dois princípios: o materialismo histórico como caminho teórico e o materialismo dialético como estratégia metodológica. Na ótica teórico-metodológica do materialismo histórico dialético, a categoria básica de análise da sociedade é o modo de produção historicamente determinado, tendo o trabalho como categoria mediadora das relações sociais.

Minayo (1996), diz que podemos entender a pesquisa como uma atitude e uma prática teórica de constante busca, definido por um processo intrinsecamente inacabado e permanente, ou seja, uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre a teoria e os dados obtidos. Desse modo, com base na dialética crítica marxista, na interpretação dos dados analisados nos instrumentos de pesquisa, buscou-se apreender o movimento da realidade concreta em suas contradições, no esforço de compreensão do objeto de análise enquanto elemento da práxis humana-social, cujo sentido se traduz na firmeza ético-política do pensamento, como enfatiza Minayo (1996, p. 226).

Na análise dos dados obtidos pode-se discernir sobre as categorias que dão sustentação à investigação científica, as quais de acordo com os postulados da dialética histórico-crítica, emergem da crítica da realidade social determinada em sua totalidade, e que podem ser analisadas concretamente, partindo do movimento das ideias abstratas para um movimento do pensamento lógico superior, e por esta razão, pode ser racionalmente conhecida e explicada.

Assim, produz-se o seu conhecimento ao se formular as leis de sua estruturação e de seu desenvolvimento quando se consegue atingir seus determinantes fundamentais através dos conceitos tomados no plano teórico para explicação da realidade. Porém, não se trata da realidade imediata e sim da sua concretude na totalidade real, considerando-se que “o concreto

---

<sup>2</sup> “A categoria de totalidade é entendida na perspectiva do materialismo histórico-dialético como uma unidade de máxima complexidade constituída por diferentes elementos também complexos (com menores graus de complexidade), os quais, em suas relações, constituem e sintetizam aquela totalidade. Conforme afirmou Lukács (2013), a totalidade é um complexo constituído de complexos, uma vez que cada parte ou elemento constitutivo da totalidade é por ela determinado, bem como, também a determina. Conhecer a totalidade de um objeto ou fenômeno não significa conhecer tudo, mas, sim, apreender a lógica determinante dessa totalidade”. (MARTINS & LAVOURA, 2018, p. 227).

é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações” como é ponderado por Marx (2003, p. 248).

Em vista disso, optou-se pela realização da análise documental e da revisão bibliográfica que foi utilizada de forma concomitante em todas as fases da pesquisa, para melhor analisar o objeto investigado, já que à medida que se ampliava a aproximação com os pressupostos da dialética histórico-crítica, saíamos da visão empírica da realidade imediata relatada da prática do estágio no curso de agroindústria para uma visão mais ampliada das determinações que emergem do plano concreto evidenciados nos registros dos relatórios de estágio. E da mesma forma, ampliou-se a visão crítica dos dados que correspondem a conjuntura do projeto do curso estudado, chegando-se, assim, a uma maior percepção das categorias que compõem o quadro analítico para explicitação da problemática da pesquisa.

Este movimento significou contextualizar dialeticamente a realidade objetiva da problemática que buscamos analisar e que foi pensada enquanto determinação do plano real da sociedade, cuja lógica se volta para o modo capitalista de produção e que acaba reverberando suas contradições para o plano concreto do contexto educacional. Dessa forma, a contextualização crítica-dialética da análise, exigiu a organização da pesquisa a partir do entendimento da totalidade social da sociedade baseada no capital. Tais determinações necessitam ser tomadas pelas suas relações históricas e sociais com a realidade material, pois, a compreensão do objeto deverá tomar as contradições da sociedade capitalista que repercutem fortemente no processo educacional, para se estabelecer na linha da intencionalidade do estudo, as bases teóricas que objetivam a transformação social em sua totalidade.

Além disso, a evidência concreta das categorias que determinaram a análise, a partir dos recursos utilizados, permitiu a constatação de que os elementos presentes na problemática tratada são de ordem estrutural e atingem a totalidade dos processos e práticas do campo da formação sócio técnica de modo geral, os quais determinam a elaboração do currículo na educação profissional, e assim, como consequência, determinam a etapa de terminalidade dos cursos técnicos profissionais que geralmente se dá com a realização da prática educativa do estágio curricular.

De tal maneira, com a análise dos relatórios de estágio e do projeto pedagógico do curso de agroindústria, em específico na parte que se discorre sobre o estágio curricular, foi possível sistematizar os dados encontrados e aprofundar o entendimento da problemática analisada, o que enuncia à conclusão da determinação histórica da dualidade estrutural entre trabalho e educação, para explicar a cisão entre concepção e execução que compromete o desenvolvimento dos estudantes do curso supracitado na perspectiva da politecnia e da

omnilateralidade, como determinação do plano concreto da sociedade de base capitalista em que a práxis social da existência humana é fragmentada numa pragmática utilitarista que separa o conhecimento científico do conhecimento tecnológico e o trabalho intelectual do trabalho manual no conjunto do processo educativo. Esta separação é reproduzida na prática educativa do estágio curricular, revelando os impactos da hegemonia do capital na lógica de formação para atuação no mercado de trabalho, e interfere diretamente na política educacional da Educação Profissional e Tecnológica no IFBaiano. Eis que, portanto, nos incumbimos em demonstrá-la, tomando um ponto em particular na totalidade dessa modalidade de ensino.

## **CAPÍTULO I - A PRÁTICA EDUCATIVA DO ESTÁGIO CURRICULAR NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE DIALÉTICA-CRÍTICA**

### **1.1 A Prática Educativa do Estágio no Curso Técnico em Agroindústria e a Relação Prático-Utilitarista com o Trabalho Agroindustrial**

Ao analisarmos a relação entre ensino e trabalho produtivo na prática educativa dos estágios, no curso técnico em agroindústria, por uma perspectiva dialética-histórico-crítica, esforçamo-nos em transpor o imediatismo da *pseudoconcreticidade* de que nos fala Kosik (1995), para entendermos de que forma se dá a desarticulação entre concepção e execução, ou seja, entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre teoria e prática, que limita os estudantes a articularem os conceitos da ciência e da tecnologia, da cultura geral e da cultura técnica intrínsecas nos processos produtivos do ambiente do trabalho agroindustrial em que realizam o estágio.

A desarticulação entre o ensino e trabalho produtivo na agroindústria, na concepção que emerge da prática educativa dos estágios, e que se evidencia nos registros dos relatórios de estágio, demonstram uma concepção de base monotécnica no processo do trabalho educativo do curso – processo de conhecimento – em sua relação com o processo do trabalho produtivo, comprometendo o entendimento dos alunos/estagiários, de como se dá a relação entre a teoria e a prática, de como a ciência se incorpora à tecnologia, e sobretudo, reforçando a concepção prático-utilitarista e tecnicista para formação, o que impede a compreensão e o desenvolvimento de uma práxis educativa em que o trabalho é o princípio educativo fundamental.

Constata-se, assim, no plano da realidade concreta, e considerando os aspectos levantados na análise dos relatórios de estágio, que a concepção que emerge da prática educativa se baseia no domínio de habilidades técnicas, com uma prevalência à execução de normas, à observância dos padrões de qualidade da produção, dos recursos maquímicos utilizados e dos insumos agroindustriais necessários ao processo produtivo.

Assim, portanto, evidencia-se uma concepção da prática enquanto processo de mecanização, desenvolvida de forma fragmentária e automatizada, sem que se necessite do domínio do saber científico sobre o trabalho técnico executado e mesmo sem que se necessite pensar sobre a totalidade do trabalho envolvido e as condições dos trabalhadores, revelando a falta de compreensão do processo do trabalho social presente na produção agroindustrial.

Como efeito da análise da composição do trabalho agroindustrial na sociedade capitalista, chega-se a uma primeira conclusão de que na prática educativa do estágio curricular

do curso técnico em agroindústria, em decorrência do processo de alienação introduzido na educação pelo conceito que se tem do trabalho na sociedade capitalista, não se apreende criticamente sobre o sentido do par dialético *concepção e execução*. A visão equivocada dessa relação na prática educativa do estágio no curso, se limita à reprodução da técnica procedimental, na qual se desvincula o trabalho intelectual do trabalho manual, como consequência da própria desvinculação à práxis social educativa.

Nesse sentido, o que se nota, corresponde às ponderações de Kosik (1995, p. 13-14), ao afirmar que o sujeito apenas exercita uma atividade prático-sensível, de intuição imediatista prática da realidade, com trato prático-utilitário das coisas, fixando tão somente o aspecto fenomênico da realidade, que povoa o ambiente cotidiano e comum da vida humana, configurando-se assim, como *o mundo da pseudoconcreticidade*, pois que se distancia da *estrutura da coisa*, do seu *núcleo interno essencial* e do seu *conceito* correspondente.

Assim, o entendimento da prática dos estágios, como uma prática social pedagógica, no curso técnico em agroindústria, se mostra desarticulada pela cisão entre a conceituação científica envolvida no processo produtivo e a execução da técnica, indicando uma concepção da prática educativa meramente *prático-sensível*, resultado de um processo histórico de impregnação das ideologias pedagógicas que servem ao sistema capitalista e que se baseiam na separação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, circunscrevendo a atividade educativa dos estágios a uma atividade *prático-utilitária* no conjunto da formação.

Isso reforça a evidência de que os níveis de reprodução monopolista do capital se ampliam de forma estratégica para exercer maior controle e domínio da formação escolar, especialmente através da simplificação do trabalho e da desqualificação do trabalhador. Os elementos-chave dessa desqualificação, segundo Braverman (1974), tem como meio impedir o domínio dos trabalhadores sobre o processo de trabalho, como forma de quebrar a unidade natural do trabalho, separando concepção e execução. Para efetuar essa ruptura, as tarefas foram simplificadas e fragmentadas, exigindo destreza mais especializada e menor qualificação global. Processo este, que de acordo a Braverman, ocorreu efetivamente com o advento da administração científica, ou seja, com o surgimento do taylorismo, no qual a desqualificação do trabalhador tornou-se sinônimo de degradação do trabalho.

Como as práticas no campo educacional, assim como com toda e qualquer prática social na sociedade, são fortemente marcadas pelos ditames do capital, o direcionamento dado à formação técnica-profissional, ou melhor, sócio técnica, reproduz as tendências hegemônicas, e, por isso, não se consegue pensar as relações do trabalho social educativo presente no processo produtivo. Dessa forma, as contradições que permeiam o ambiente educacional, sob os moldes

do capital, interferem nas práticas pedagógicas da escola, pois que a escola, tão somente, expressa a forma como está organizada a sociedade de classes, e com isso, o que se observa em relação aos elementos trazidos nos relatórios de estágio é a reprodução de técnicas manuais prático-utilitaristas, de que nos fala Kosik (1995).

Sobre esse controle do capital a professora Kuenzer (2009), observa que em Marx, é possível entender como a subsunção real do trabalho ao capital resulta na destruição do saber do trabalhador. Nesse aspecto, a subsunção ao capital impede que o trabalhador conheça o processo do trabalho como um todo, ficando limitado apenas a um fragmento do mesmo.

Como se verifica, a reprodução das técnicas de produção na prática dos estágios dá-se, muitas vezes, pelo fato de que os estagiários atuam apenas na observação simples do processo produtivo, sem que haja uma participação mais direta no processo em que possam atuar conforme o conhecimento adquirido durante o percurso formativo. Essa reprodução implica, não somente, para que com os estágios se possa dá uma melhor contribuição ao processo de produção das instituições estagiadas, mas no próprio aprofundamento da formação científica e tecnológica, considerando que durante a formação ocorre uma apropriação significativa em relação ao conhecimento científico e tecnológico. Com isso, um manancial relevante de conhecimentos adquiridos na formação se desarticula na execução da prática, descambando no que entendemos como uma cisão entre os processos de concepção e execução.

Por conta da cisão entre concepção e execução verificada na prática educativa do estágio do curso analisado, buscou-se as bases conceituais do ensino politécnico como vertente de alinhamento teoria/prática, cujos princípios promulgam pela formação omnilateral dos sujeitos. Desse modo, pensa-se em possibilidades metodológicas para dar conta, em certa medida, de resolver a desarticulação entre ensino e trabalho produtivo na prática do estágio no curso de agroindústria. Objetiva-se, assim, a construção de uma educação para superação dos processos dicotômicos entre teoria e prática, trabalho intelectual e trabalho manual.

Partindo dessa objetivação, conclui-se que “[...] a ideia de politecnia envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual e envolve uma formação a partir do próprio trabalho social, que desenvolve os fundamentos, os princípios, que estão na base da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permitem compreender o seu funcionamento [...]” (SAVIANI, 1989, p. 19).

A referida união entre trabalho intelectual e trabalho manual de que fala Saviani (1989), só poderá realizar-se, no entanto, na “[...] base da superação da apropriação privada dos meios de produção, com a socialização dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade, do conjunto da sociedade [...]” (SAVIANI, 1989, p. 15).

Por isso, há a necessidade de uma mudança conceitual radical para romper com a lógica dominante do capital a nível educacional. Isto implicaria, sobretudo, numa mudança estrutural do processo de trabalho visto dentro do modo de produção capitalista como resultado de um amplo processo de conscientização da classe trabalhadora, assim como, de sua instrumentalização intelectual na apropriação do conhecimento historicamente acumulado, dada pela compreensão dos princípios científicos e tecnológicos envolvidos no processo de produção.

Desse modo, um processo mais abrangente de conscientização da classe trabalhadora poderia alcançar êxito ao se atingir a ruptura com o modo de produção capitalista o que, por consequência, traria uma mudança no interior do processo de trabalho. Portanto, do ponto de vista dialético-histórico-crítico, a educação escolar constitui-se como via principal de intelectualização do trabalho social, de conscientização da classe trabalhadora, ensejando-lhe uma compreensão crítica de mundo e sociedade a partir da implementação de processos formativos pelo viés politécnico no qual o trabalho, entendido como princípio educativo, ocupa a centralidade.

Dada essa compreensão, a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, estaria em melhores condições teórico-práticas de efetivação. E, a partir da formação crítica, os estudantes teriam melhor e mais ampla percepção sobre a hegemonia do capital em nossa sociedade, conseguindo entender, enfim, que a riqueza econômica é, tão somente, produzida pelo dispêndio da força física e espiritual dos trabalhadores, e os capitalistas apenas são os detentores dos meios de produção, e os agentes de apropriação da mais-valia daquilo que é produzido pela força de trabalho.

## **1.2 A Prática Educativa do Estágio Curricular no Curso Técnico em Agroindústria do IFBAIANO - Campus Governador Mangabeira: Uma Análise Dialética Crítica**

Uma análise da prática educativa do estágio curricular dentro do escopo conceitual de base sócio crítica, pressupõe uma visão mais aprofundada do trabalho pedagógico enquanto prática educativa social em relação com o mundo do trabalho produtivo. Assim, considerando o contexto da prática educativa do estágio curricular pelo viés da dialética histórico-crítica, o enfoque relacional entre teoria e prática, cultura geral e cultura técnica, tem um caráter de unidade de importante significado, pois orienta a formação num conceito de práxis pedagógica, ou seja, pela unidade de relação entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Desse modo, o conceito de trabalho, como observa Kuenzer (2009, p. 13), se apresenta como eixo do currículo, compreendido como práxis humana e não somente como práxis produtiva tornando, portanto, a unidade concepção e execução melhor articulada.

O conceito do trabalho como eixo do currículo consistiria na articulação dos conhecimentos, atitudes e comportamentos necessários ao domínio da cultura e da compreensão da prática laboral. Contudo, para que isto se evidencie, dois desafios, conforme instrui Kuenzer (2009), precisam ser transpostos. Primeiro, o da mera instrumentalização da ciência e da cultura a partir de uma área de trabalho; segundo, o da mera formalização cientificista, tão comum à versão de educação secundarista dominante ao longo da história, pela tendência interiorizada de se afastar do movimento de construção da realidade.

Entendemos que estes dois desafios apontados por Kuenzer, se referem a um currículo que abrangesse a cultura geral da sociedade, sua forma de organização política e social, e que tivesse como cerne principal a práxis social humana, isto é, reconhecesse o trabalho “[...] como todas as formas de ação humana para construir a existência, sejam elas materiais ou espirituais [...]” (KUENZER, 2009, p. 13).

Para tanto, tendo em vista a superação da lógica da fragmentação, Kuenzer esclarece que é necessário, também, que não se incorra na ilusão de um sistema científico único que articule todos os conhecimentos, mas na organização de um currículo que tome as diferentes práticas definidas pelas demandas sociais e produtivas, no qual se compreenda a autonomia como capacidade de enfrentar os desafios do trabalho e da vida social, com articulação dos conhecimentos científicos, tecnológicos, sócio históricos e tácitos para que se construam respostas adequadas do ponto de vista intelectual, afetivo e ético.

Com essas diretrizes, tem-se a noção das adequações necessárias à prática educativa do estágio para que esta consista numa práxis educativa social, em que o trabalho seja o eixo central. Nesse sentido, serão necessárias, sem dúvidas, reformulações no currículo como um todo para um alinhamento no projeto político-pedagógico de uma educação/formação com compreensão crítica da realidade para emancipação dos sujeitos da prática.

Portanto, é fundamentalmente necessário compreender que na “[...] organização do trabalho pedagógico devemos recuperar, de imediato, que o trabalho, no interior da atual organização da escola, é “trabalho” desvinculado da prática social mais ampla [...]” (FREITAS, 2009, p. 99), entendendo, do mesmo modo, que na educação baseada nos interesses de classe “[...] o papel mais importante da escola na reprodução da divisão do trabalho diz respeito a um aspecto mais preciso desta: a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual...” (ENGUITA, 1989, p. 201 *Apud* FREITAS, 2009, p. 103). Nesse cenário, “a organização do trabalho

pedagógico da escola e da sala de aula é desvinculada da prática, porque desvinculada do trabalho manual”, e nesse contexto, só pode criar uma prática artificial, que não é o trabalho vivo” (FREITAS, 2009, p. 99).

É importante que a escola entenda, então, que o trabalho está em antagonismo com a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e assim em antagonismo com o capital, como pondera Freitas (2009, p. 98), pelo fato de que é por meio do trabalho, da exploração da força de trabalho, que o capital se valoriza. Nesse sentido, a apropriação do conhecimento e a própria concepção de conhecimento que se poderia objetivar nas práticas educativas da escola, ficam comprometidas sob a subsunção do conhecimento ao capital, uma vez que, “separa-se o sujeito que conhece do objeto a conhecer” (FREITAS, 2009, p. 98). E desse modo, não é sem razão que:

[...] em nossa sociedade a teoria esteja frequentemente separada da prática. Não é sem razão, também, que se conceba que primeiro devamos *dominar a teoria para, depois, aplicá-la em uma dada realidade*. Se a escola pode, dentro de certos limites, lidar, de forma particular, com o impacto da divisão do trabalho manual e intelectual em seu interior, por outro lado, incorpora a divisão entre teoria e prática, de forma bastante marcante, na sua organização curricular. A própria história da escola indica que ela cresceu separada do mundo do trabalho (ENGUIA, 1989 Apud FREITAS, 2009, p. 98).

Diante dessas razões, Freitas enfatiza que “a organização do trabalho (mesmo o trabalho pedagógico, em seus vários sentidos) se dá no seio de uma organização social historicamente determinada. As formas que essa organização assume, na escola, mantêm ligação com tal tipo de organização social” (FREITAS, 2009, p. 98). A forma, então, de organização social é um entrave bastante significativo “[...] às inovações no campo da organização do trabalho pedagógico [...]” (*Ibidem*), já que “[...] a escola não é uma ilha na sociedade [...]” (*Ibidem*), mesmo que não esteja totalmente determinada por esta organização, não está totalmente livre dela.

Dessa maneira, “entender os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico ajuda-nos a lutar contra eles; desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo” (*Ibid.* p. 99). Portanto, é crucial ao desenvolvimento de uma organização mais ampla do trabalho pedagógico, uma compreensão dialética da realidade material da organização da sociedade, pois, “[...] esta propriedade privada material, diretamente perceptível, é a expressão material e sensorial da vida humana alienada” (MARX, 1983, p. 117 Apud FREITAS, 2009, p. 99).

Assim, ao assumirmos uma concepção mais ampla de educação, objetivando uma reconceptualização crítica para a prática educativa do estágio curricular no curso técnico em

agroindústria do *Campus* Governador Mangabeira, construímos a consciência de que “[...] a concepção de conhecimento que orienta a organização da escola admite a separação sujeito/objeto, teoria/prática, seja porque a escola nasceu como escola para as classes ociosas e, portanto, para quem não trabalha [...]” (ENGUITA, 1989 *Apud* FREITAS, 2009, p. 99), e por isso, separa-se progressivamente da prática desde sua origem, ou “[...] seja porque a tarefa da escola inclui a necessidade de legitimar hierarquias sociais, através de hierarquias escolares” (*Ibidem*).

Com essa ponderação, temos consciência de que nossa análise, reconhecendo todas as suas limitações, mesmo sem a pretensão de ir além de uma contribuição para reflexão da dimensão processual da prática que se realiza no estágio curricular do curso técnico em agroindústria, se constitui, também, em certo limite, numa contribuição que se soma a outras reflexões da dimensão processual do trabalho pedagógico e das práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica como todo.

À vista disso, é preciso deixar claro que este trabalho nem de longe pretende apresentar uma solução pronta para superação das dualidades/desarticulações presentes no processo educativo da formação sócio técnica, bem como, da prática educativa do estágio curricular, o que demandaria uma diretriz política e conceitual mais geral, mas busca trazer uma abordagem num sentido que reflete a nossa compreensão e compromisso por uma sociedade e por uma escola em que a classe trabalhadora tenha condições de se emancipar social e politicamente, com uma qualidade de vida digna e justa, como deveria ser de fato.

De tal forma, concebe-se que a prática educativa do estágio não é meramente um campo experimental de observação para conclusão da formação, e sim um campo científico-educativo-social, de apropriação e produção do conhecimento e, portanto, um campo de relação socioeducativo com o mundo do trabalho produtivo. Assim, pressupomos a análise que se segue com a finalidade de correlacionar, numa abordagem sócio crítica, os aspectos da relação entre trabalho pedagógico e trabalho produtivo, destacando na referida prática, as desarticulações e cisões identificadas entre trabalho intelectual e trabalho manual, categorizando o curso médio-técnico em agroindústria no plano de fundo da investigação.

Assim sendo, daremos seguimento à análise de pontos diagnosticados nos relatórios de estágio, de algumas questões pertinentes ao projeto pedagógico do curso e, também, daquelas apreendidas de forma empírica na vivência com o trabalho de acompanhamento pedagógico realizado junto às turmas do lócus da pesquisa. Os referidos pontos e questões estarão discutidos pelo prisma da práxis social da atividade humana na relação sujeito/objeto, teoria/prática e com base na perspectiva politécnica e omnilateral da formação humana.

Desse modo, foram analisados um total de 08 (oito) relatórios de estágio, número que correspondeu ao total de alunos do curso técnico em agroindústria, concluintes da turma do 3º ano do ano letivo de 2019. Dentre os locais dos estágios 03 (três) foram realizados numa empresa de processamento de sorvetes, picolés e açaí in natura; 02 (dois) foram realizados numa empresa de panificação; 01 realizado na estatal Embrapa; 01 (um) realizado numa empresa de processamento de derivados do leite; e 01 (um) numa empresa de processamento de bolos, doces em conserva e sequilhos doces e salgados. As referidas empresas são classificadas como de médio ou de pequeno porte, além da instituição pública de pesquisas agropecuárias citada acima.

Já em relação à coordenação dos estágios no *Campus* Governador Mangabeira, esta fica a cargo do Núcleo de Relações Institucionais (NURI), e tem por objetivo dar apoio técnico-administrativo a todos os envolvidos no Programa de Estágio Curricular, segundo o que consta em regulamento próprio. Os estágios são realizados através de acordo firmado entre o *Campus*/NURI e a instituição ou empresa que receberá os alunos/estagiários. Os (as) estagiários (as), por sua vez, são orientados (as) por um (a) professor (a) da área técnica do curso e ficam sob a supervisão de um (a) profissional designado (a) na instituição/empresa onde o estágio acontece, que os (as) acompanha tanto para situá-los (as) em relação às atividades desenvolvidas como direcioná-los (as) para alguma atividade a ser desempenhada durante o período de realização dos estágios.

Dada essa contextualização, elencaremos os pontos mais proeminentes evidenciados na análise documental dos relatórios de estágio e projeto pedagógico do curso, relacionados à questão-problema levantada na pesquisa.

### **1.2.1 A Desarticulação entre Ensino e Trabalho Produtivo na Prática Educativa do Estágio no Curso Técnico em Agroindústria**

A questão da desarticulação entre o ensino (concepção/teoria) e o trabalho produtivo (execução/prática) na prática educativa do estágio curricular no curso técnico em agroindústria, é a questão crucial no âmbito da pesquisa, e se apresenta nos relatórios dos sujeitos da prática (estagiários) na medida em que os registros contidos nestes documentos revelam tão somente o entendimento da prática convertida em procedimentos técnicos, adotados como um passo a passo descritivo do que é executado no processo produtivo, sobre os instrumentos e matérias-primas utilizadas e sobre os elementos que dizem respeito ao tempo e etapas de processamento, de conservação, embalagem e de armazenamento do que se produz.

Esta evidência fica demonstrada pela ausência de registro dos elementos científico-tecnológicos articulados ao processo produtivo, e mesmo pela ausência de registro das relações educativas, econômicas e sociais presentes na atividade, como da questão das condições do trabalho que é realizado, da situação dos trabalhadores em relação ao desempenho de suas funções e condição remuneratória, das relações de comercialização daquilo que é produzido, e da própria relação do sujeito/estagiário com o ato educativo posto no processo produtivo, dando a transparecer duas situações: primeiro, ou os sujeitos da prática se colocam por conta própria apenas como observadores do processo produtivo que é realizado ou são dispostos dessa forma, sem que necessariamente esteja demonstrada uma participação mais direta no processo real objetivado em termos da cooperação, da assistência técnica-científica e da mediação com a prática educativa em sua relação ensino/trabalho produtivo; e segundo, estes sujeitos não conseguem perceber que no processo da produção agroindustrial os produtos (matérias-primas), assim como, os meios utilizados (instrumentos) não expressam por si só a prática real, o que significa dizer que a prioridade do conhecimento está somente no objeto observado, e que por mais instrumentalizada que seja a intervenção para conhecer a realidade, apenas uma parte desse real é acessada e não a totalidade do processo como esclarece Kopnin (1978).

Nesse sentido, a atividade do conhecimento dos alunos/estagiários se daria na própria relação com o real, ou seja, na relação do conhecimento com o trabalho produtivo, e não por uma relação unilateral na qual o estudante estabelece uma mera vinculação pedagógica, por um período determinado, apenas para cumprir com um requisito obrigatório presente na grade curricular do curso e na reprodução do que é visto, sem que exista nessa vinculação um sentido educativo amplo, do ponto de vista da formação politécnica e omnilateral da relação teoria/prática. A apreensão da articulação dos conceitos científicos e tecnológicos aliados ao trabalho produtivo que é desenvolvido, estabelecer-se-ia, dessa forma, numa relação dialética, de compreensão da estrutura, das particularidades, finalidades e contradições envolvidas no processo do trabalho agroindustrial.

Este entendimento, alia-se à compreensão dialética de formação humana, e nos permite verificar as cisões no processo educativo que se deslocam para a prática educativa do estágio curricular no curso e nos impulsiona a “[...] defender a necessidade de buscar-se a compreensão das especificidades do processo de produção e reprodução da realidade humana, como realidade essencialmente social e histórica”, como propõe Duarte (2008, p. 23), o que não significa dizer, que se adotada a perspectiva de Marx, se estabeleceria uma rígida oposição entre o mundo da natureza e o mundo social em que se divide o processo da práxis humana em essência do processo entre natureza e sociedade, como também aponta Duarte (2008).

O sentido ontológico da práxis humana que se está a defender nesse ponto, possibilita uma visão ampla de mundo, de sociedade e de educação para que os filhos da classe trabalhadora tenham direito a uma formação humana crítica, uma vez que detecta-se como evidência que os alunos – sujeitos da prática educativa do estágio curricular – não conseguem entender os processos reais de trabalho produzido no ambiente do estágio, e assim, atinjam as apropriações não apenas práticas, mas também, teóricas dos processos científicos que estão na base do processo produtivo realizado, para uma superação da visão dualística da práxis humana em que o processo do conhecimento e o processo do trabalho ficam subsumidos à pragmática utilitária do processamento de matérias-primas através do maquinário, como se o sentido da prática estivesse posta apenas na execução técnica-manual, o que denota uma formação unilateral e desarticulada da práxis social, prevalecendo a dicotomia teoria-prática.

A questão da cisão entre teoria e prática nesse processo é atribuída por Piconez (1991), pelo caráter complementar ou mesmo suplementar que é conferida à prática do estágio, e desta maneira, a teoria é colocada no contexto apenas do ensino na vivência da escola e a prática colocada no contexto da vivência do estágio. Com isso, o entendimento mais comum, segundo Piconez (1991), é que as orientações para o estágio são dirigidas “em função de atividades programadas a priori, sem que tenham surgido as discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula, da escola” (PICONEZ, 1991, p. 17).

Nesse contexto, o processo educativo/produtivo vivenciado pelos estudantes durante o estágio não é tratado e nem discutido como um processo epistemológico a nível dos conceitos científicos e tecnológicos. Dessa forma, o conhecimento da realidade produtiva não tem sido favorecido com reflexões sobre a práxis envolvida na relação teoria/prática, comprometendo a reconstrução ou redefinição prática de teorias que dão sustentabilidade ao processo produtivo desenvolvido no ambiente em que o estágio se realiza.

Sendo assim, reforçamos que do ponto de vista de uma formação politécnica e omnilateral, a desarticulação do ensino (concepção/teoria) com o trabalho produtivo (execução/prática) na prática educativa do estágio, determina uma prática que não oferece possibilidades ao (à) aluno/estagiário (a) articular o conhecimento adquirido no processo do trabalho de ensino-aprendizagem com o processo de trabalho do mundo produtivo concernentes a área da agroindústria, expressando uma formação destituída de uma concepção politécnica na sua educação profissional.

Isto evidencia uma formação num sentido de aprendizagem determinada em relação aos aspectos práticos-manuais, com ênfase na apropriação tecnicista do processo produtivo, como se este tivesse sua origem num receituário técnico de instruções formais. Esta contradição nas

relações do processo educativo do estágio, acaba impactando na formação sócio técnica dos estudantes, o que corrobora com a explicação de Piconez (1991) ao dizer que:

[...] a teoria veiculada, esvaziada da realidade e das práticas cotidianas da sala de aula, não explica a prática e, quando não, acaba contradizendo-a. O que ocorre é a ausência de fundamentos teóricos justificando uma determinada prática, da mesma forma em que uma postura crítica sobre a prática pedagógica só pode existir quando há uma relação dialógica entre ela e a teoria [...] (Idem, p.22).

Parte-se, assim, do pressuposto de que a prática pedagógica realizada na escola devesse explicitar teoricamente a relação dialética entre a teoria e a prática que estão postas no processo produtivo que é executado no ambiente onde se realiza o estágio, para que isto se constitua numa postura teórico-metodológica em coerência com um projeto educativo que tenha como objetivo “[...] propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (Brasil, 1988, art. 35 Apud CIAVATTA, 2012, p. 88).

Tal postura pedagógica, consubstanciada em documentos legais que traduzem as lutas políticas do campo progressivo pelo ensino integrado, precisaria ocorrer numa estreita relação das disciplinas da base comum com as disciplinas da base técnica do curso em agroindústria, assim como, no âmbito de todos os cursos da formação sócio técnica, para propiciar a compreensão do processo de ensino em sua relação educativa-histórico-político-social com o mundo do trabalho, o que iria favorecer a implementação de uma pedagogia alicerçada no trabalho no interior da escola, como base central do processo de formação. Isto, porém, importa tratar do trabalho alienado regido pelo capital para sublimar o trabalho enquanto princípio educativo da existência humana, dando ênfase à formação pela relação intelectual-manual.

### **1.2.2 A visão da prática educativa do estágio como cumprimento da carga horária obrigatória do Curso.**

Constata-se, no plano da realidade concreta, que a concepção inicial posta em relação à prática educativa do estágio curricular no curso em agroindústria, é a de que os alunos precisam ir a campo para cumprimento da carga horária obrigatória do curso. Nota-se, porém, que isto não significa dizer que não se precise observar essa obrigatoriedade, mas que este não é o ponto mais importante a se considerar enquanto fundamento básico da realização da prática educativa do estágio curricular. Como já foi constatado, o campo do estágio curricular é, antes de mais nada e essencialmente, um campo epistemológico no qual se realiza um ato educativo de apropriação de saberes da prática sócio profissional.

Então, o que se quer chamar a atenção, é para o fato de que a importância fundamental da realização da prática educativa do estágio curricular no curso técnico em agroindústria, está exatamente, na possibilidade da relação entre a apropriação do conhecimento científico e tecnológico acessado no ambiente do trabalho educativo em articulação ao processo produtivo que é realizado no ambiente do trabalho agroindustrial.

Desse modo, o mais importante a se conceber sobre a prática do estágio é justamente a formação global dos estudantes, não apenas pelo fato de consistir numa etapa obrigatória de conclusão no curso, mas no sentido de reafirmar a prática como um instrumento importante de pesquisa e consolidação do processo de ensino, e mesmo de extensão do projeto educativo para o ambiente de trabalho, bem como, como possibilidade de se pensar e refletir sobre a totalidade do processo produtivo desenvolvido nos setores da agroindústria acessados pelos alunos, sobre as condições do trabalho e sobre a realidade dos trabalhadores em sua jornada diária nas lides com o trabalho agroindustrial.

O que se constata, no entanto, na análise dos relatórios de estágio, é que nestes instrumentos, não se configuram às questões que envolvem os aspectos socioeconômicos dos ambientes estagiados, à forma e as condições do trabalho, o ordenamento dos trabalhadores, e mesmo, a interação dos alunos em relação à prática produtiva na qual se evidencie uma participação direta e mais efetiva da parte dos estudantes. O fator predominante com muita ênfase é o registro dos procedimentos técnicos da fabricação dos produtos, com foco na mecanização do processo produtivo, revelando a falta de compreensão da totalidade do processo social presente no trabalho de produção agroindustrial.

Nos relatos dos alunos, contidos nos relatórios, não são abordadas as possibilidades de intervenção e de assessoramento técnico diante dos arranjos produtivos acessados, e desse modo, afigura-se uma exteriorização do sujeito da prática ao processo de trabalho dessa mesma prática, demonstrando uma concepção de tecnificação interiorizada no processo de formação.

### **1.2.3 A concepção da prática educativa do estágio como etapa de complementaridade para certificação no curso, comprometendo a ênfase epistemológica no projeto pedagógico como um ato educativo que aproxima o estagiário da dimensão do trabalho produtivo social.**

A prática educativa do estágio vista como etapa de complementaridade para certificação no curso, demonstra a existência de um entendimento determinista da educação escolar do qual não se concebe o processo educativo como totalidade, já que em seu movimento real, o processo é fragmentado e vai se desencadeando por partes isoladas e fechadas em si mesmas. Nessa

condição, as próprias disciplinas, como um corpo curricular, não dialogam em torno de um objeto formativo determinado, o que delinearía o projeto pedagógico do curso – caracterizado aqui pelo trabalho agroindustrial, como objeto central do currículo – na totalidade do processo educativo, e de igual modo, no campo da prática educativa do estágio curricular.

Em vista disso, o objeto da prática do estágio, assim como, do processo educativo, estaria fundado conceitualmente no trabalho agroindustrial, como elemento de articulação do ensino com o trabalho produtivo, mensurado pelo grau de apreensão do conhecimento científico e tecnológico na execução da prática do estágio e na formação como todo, determinando, portanto, a certificação no curso. Por outro lado, a formalização pura e simples, da prática do estágio, tem se tornado objeto formal de cumprimento da carga horária para conferir a certificação no curso, resumindo-se, assim, a uma etapa complementar um tanto quanto dissociada do processo educativo em geral, posto que é situada de modo paralelo à formação.

Esta dissociação se caracteriza desde quando não se concebe à prática do estágio curricular um tratamento epistemológico e gnosiológico no corpo do processo de ensino e de aprendizagem, cujos meios e finalidades tem muita importância para o escopo da formação de um modo geral, tendo em vista o seu caráter objetivo concreto na relação entre a dimensão pedagógica do curso e a dimensão do mundo do trabalho agroindustrial.

Uma visão mais ampliada do caráter objetivo da prática do estágio, enquanto ato educativo, daria maior ênfase a apropriação do conhecimento no curso, pois, iria consolidar uma relação dialética entre o sujeito da prática e o objeto do conhecimento. Isto ampliaria, também, a concepção de que em se tratando da prática educativa do estágio num curso técnico em agroindústria, **o trabalho agroindustrial é essencialmente o objeto** a ser estudado e refletido em seus aspectos científicos e tecnológicos, desenvolvimento teórico-prático, instrumentos, finalidades, nas relações sociais, enfim, em sua estrutura educacional e laborativa consistindo, assim, de fato, numa práxis educativa.

O que se observa, ao contrário, é que a prática dos estágios abordada geralmente é realizada com a proximidade do término do curso, ou mesmo após a sua finalização, e dessa forma, é eliminada a possibilidade de se consolidar como componente curricular que necessita de discussões mais aprofundadas e de relações integradas aos demais componentes curriculares do curso, tendo em vista que o corpo da formação trata a respeito do objeto científico e tecnológico referente aos processos produtivos agroindustriais acessados pelos alunos nos ambientes produtivos onde realizam os estágios.

Desse modo, a única relação mais objetiva e direta, em termos pedagógicos que se estabelece neste caso, só acontece entre os estagiários e seus orientadores em particular, fato

que ainda assim, apresenta-se com a necessidade de uma conectividade maior entre os alunos estagiários e seus orientadores, e com os demais professores que compõem o corpo formativo do curso, uma vez que a prática do estágio deve refletir-se, verdadeiramente, como um campo epistemológico, teórico-prático, como demonstram Pimenta e Lima (2006).

A questão da prática do estágio entendida como campo epistemológico, é amplamente discutida por estudiosos (as) que se ocupam desse objeto do conhecimento, carecendo de olhares mais atentos e críticos. Piconez (1991), alerta para o fato de que as instituições não reservam espaço, no interior da grade curricular, para o desenvolvimento dos estágios, assim como, para uma reflexão da relação dessa prática com o conhecimento teórico que é abordado pela escola e sobre a importância disso na melhoria da prática escolar, num sentido de uma articulação conjunta com todos os componentes curriculares do curso, representados por todos os sujeitos da prática pedagógica.

Nos estudos de Piconez (1991), a autora enfatiza que uma reflexão crítica por parte da escola é importante para reorganização e reorientação de suas ações, não somente em relação à prática do estágio, mas em relação ao projeto educativo em sua totalidade, complexidade e problematidade, mediante uma perspectiva concreta da atividade escolar em que a prática do estágio, também, se insere.

A partir dessa visão, Piconez esclarece que o desenvolvimento da prática educativa do estágio curricular, precisa ter lugar de maior importância no projeto pedagógico do curso, visto como parte relevante das relações entre trabalho-escola e teoria-prática, o que representaria um verdadeiro elo de articulação orgânica e de relação com o cotidiano da área de trabalho para o qual o estagiário está se preparando.

Esta configuração propiciaria a posição dialética teoria-prática-teoria, recriada na reflexão da realidade social do trabalho pelo conjunto dos sujeitos da prática pedagógica permitindo a reflexão sobre as relações hegemônicas da realidade social, uma visão de mundo e uma postura crítica mais ampliada dos problemas que permeiam a atividade dos trabalhadores, bem como, das condições do trabalho da área da formação.

A adoção da postura dialética para pensar a prática educativa do estágio curricular, eliminaria o pseudo entendimento do estágio como uma etapa complementar para certificação no curso, o que ensejaria a sua problematização como uma prática educativa fundamental à formação. Assim, a problematização sobre a prática tanto da escola quanto da sociedade, de acordo com Saviani (2018), possibilitaria detectar quais questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, qual conhecimento é necessário dominar, pois,

“toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política” (SAVIANI, 2018, p.71).

Nesse sentido, podemos afirmar que a prática do estágio uma vez que possui um caráter educativo de relação com o ensino e com o trabalho produtivo, também, possui um caráter social e político em sua relação com o princípio educativo da existência e com a realidade do trabalho na sociedade de classes, na qual os trabalhadores são explorados e vendem sua força de trabalho em troca de um salário. A educação na escola assume, assim, a função que tem na socialização do conhecimento e na função de conscientização política e social dos sujeitos.

#### **1.2.4 A prática do ensino e do estágio curricular com base numa perspectiva tecnicista da formação.**

Neste quesito, a constatação que emerge das nossas análises, é a de que a concepção tecnicista é a tendência pedagógica predominante na prática do ensino e na prática do estágio no curso em agroindústria. A organização pedagógica de base tecnicista, no curso, conduz a dicotomia entre a dimensão teórica e a dimensão prática da formação do técnico agroindustrial. Assim sendo, o tecnicismo, identificado na prática do ensino e na prática do estágio curricular, prevalece como elemento de ressonância do modo de produção capitalista, e com isso, dita os delineamentos pedagógico-formativos como uma pedagogia que parte do pressuposto da neutralidade científica e que se baseia nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, reordenando o processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional, como explica Saviani (2018, p. 10).

Dessa forma, a prática escolar e a prática do estágio tornam-se práticas fragmentárias, “[...] de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendendo-se a objetivação do trabalho pedagógico [...]” (SAVIANI, 2018, p. 10). Saviani (2018), diz que nesse modelo “[...] é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada [...]” (*Ibidem*). E nessas condições:

O trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho (SAVIANI, 2018, p. 10).

Do fenômeno demonstrado nas palavras de Saviani, deduz-se que o tecnicismo é a tendência pedagógica que tem normatizado em grande parte a prática do ensino na educação

profissional e tecnológica, e conseqüentemente, tem orientado a prática do estágio curricular nos meandros da formação sócio técnica, como verificamos no curso em agroindústria.

Como efeito dessa tendência, tem-se “[...] o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes [...]” (SAVIANI, 2018, p. 11), como também, “[...] a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas” (*Ibidem*).

Desse modo, a apropriação do conhecimento ocorre de forma isolada no conjunto das disciplinas do curso, dificultando a compreensão dos estudantes de como a ciência se incorpora à tecnologia na relação com os instrumentos do processo produtivo agroindustrial, visto que a prática se apresenta, na percepção dos estudantes, de maneira procedimental às técnicas empregadas no processo produtivo. Esta visão pragmática acaba, também, comprometendo a apreensão crítica da realidade escolar e social.

Cumprir notar que nos fundamentos da pedagogia tecnicista a concepção de educação é dicotômica, e assim, a ação do trabalho pedagógico se baseia na divisão entre teoria e prática, trabalho intelectual e trabalho manual, apresentando uma estrutura curricular dividida em dois blocos totalmente autônomos, ou seja, de um lado estão dispostas as disciplinas do núcleo da base comum (disciplinas propedêuticas) e do outro as disciplinas do núcleo da base técnica (disciplinas tecnológicas).

Cabe assinalar, tomando esse aspecto divisório entre os blocos curriculares, que na análise do projeto pedagógico do curso, o núcleo que corresponde à prática educativa do estágio é disposto organicamente como etapa complementar dissociada dos demais núcleos estruturantes do currículo. Mais precisamente, podemos dizer que se trata de um núcleo à parte.

Organizado, assim, de forma fragmentada, ou em blocos separados, o currículo não oferece possibilidades para o planejamento, a problematização e a avaliação da prática educativa do estágio ainda no acontecer do processo de formação, e, ao contrário, é interpretada de forma isolada na composição do projeto pedagógico.

Esta forma de organização do currículo faz com que os estágios curriculares tenham um caráter da “[...] prática pela prática e do emprego de técnicas sem a devida reflexão [...]” (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 9), reforçando com isso, “[...] a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática [...]” (*Ibidem*). Isto impede que o aluno/estagiário tenha a oportunidade de analisar, de refletir, e de reordenar o planejamento daquilo que irá desenvolver com a prática no percurso do processo educativo, para que desse

modo, seja possível dialogar com as disciplinas do currículo, e assim, viabilizar uma intervenção teórico-prática sobre o processo produtivo do trabalho agroindustrial.

Observa-se, dessa forma, uma visão de prática por um entendimento pragmático-utilitarista, como resultado do determinismo tecnicista que permeia o trabalho pedagógico nos limites da educação profissional e tecnológica. A prática, assim, está apartada do sujeito, exteriorizada do pensamento, da reflexão, da análise, e de uma teoria que a fundamenta, pois, que se encontra divorciada da práxis humana social. Assim sendo, funde-se na separação do trabalho intelectual com o trabalho manual, dificultando a compreensão de que “[...] o progresso do pensamento humano se dá a partir das necessidades práticas do homem, da produção material de sua existência e expressa o modo pelo qual a teoria e a prática se unem e se fundem mutuamente” (CANDAUI 2005, p.55).

A visão dicotômica própria da concepção tecnicista, de dualidade entre teoria e prática, é uma herança histórica do modelo taylorista/fordista de produção, que se baseia na divisão social do trabalho. O modelo da produção em série no menor intervalo de tempo possível, desenvolvido por Taylor e aplicado por Ford no início da era da industrialização, tornou-se o modelo de gestão do trabalho na indústria, atendendo às expectativas do sistema capitalista. Com isso, a ideia da produção elaborada de forma com que cada trabalhador conheça apenas uma parte do processo de montagem, reproduziu no ambiente escolar, o formato de educação que atende aos interesses do capital.

A ideia dominante nos sistemas taylorista/fordista é a produção em massa que consiga aquecer os lucros na economia e enriquecer bem mais o capitalista. De modo contrário, aos trabalhadores, cabe apenas, gerar a riqueza, da qual não usufrui, em troca de trabalhos excessivos, baixos salários e doenças ocasionadas pelos movimentos repetitivos no alto grau de produção em massa de mercadorias.

O *modus operandi* taylorista/fordista cooptou, então, o processo de educação do trabalhador, determinando uma formação exclusivamente utilitarista, na qual é necessário apenas saber fazer. Ao trabalhador, não é permitido interferir no processo de produção, somente elaborar instrumentalmente a matéria-prima usada. A formação científica e humana do trabalhador, não é, então, considerada, uma vez que o seu futuro já é determinado pelo atendimento ao labor no mercado capitalista. Assim, observa-se em relação à prática educativa do estágio do curso estudado, uma prevalência do saber fazer, e desse modo, se evidencia uma padronização na reprodução dos procedimentos técnicos instrumentais empregados na produção agroindustrial.

Esta padronização na reprodução de modelos meramente tecnicistas está limitado no processo histórico que envolve a educação dos trabalhadores na sociedade capitalista brasileira, como afirma Kuenzer (2000, p.27), como um processo marcado pela dualidade estrutural das funções intelectuais e instrumentais. Desta forma, fica claro que as políticas educacionais no Brasil, contribuíram para a desarticulação entre teoria e prática ao delinear a fragmentação da educação e do trabalho pedagógico, reverberando no contexto da prática educativa em sua totalidade.

## CAPÍTULO II - O TRABALHO EM GERAL E O TRABALHO AGROINDUSTRIAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-ONTOLÓGICA

### 2.1 CONCEPÇÃO HISTÓRICO-DIALÉTICA DO TRABALHO EM GERAL

#### 2.1.1 Princípios Ontológicos e Epistemológicos do Trabalho em Geral

Os homens, sujeitos históricos, ao longo da existência, pela atividade na relação com a natureza, sempre objetivaram os meios de garantia da sobrevivência e da manutenção da espécie. Para isso, ainda nos primeiros estágios da história humana, usavam a corporalidade como único recurso imediato com o qual colhiam frutos, arrancavam raízes, matavam animais e usufruíam da água, o que lhes garantia o atendimento de uma necessidade primária básica – a da alimentação. Precisaram, no entanto, no tempo histórico, explorar mais e mais o ambiente natural, passando a construir ferramentas e a domesticar animais que lhes serviam de meios para um domínio ainda maior sobre a natureza. Nesse processo, produzir os meios de atendimento das necessidades e manter a vida, consistiria em à condição fundamental para “fazer história”, e, por conseguinte:

[...] o primeiro pressuposto de toda existência humana, e portanto, também, de toda história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poderem “fazer história”. Mas da vida fazem parte sobretudo comer e beber, habitação, vestuário e ainda algumas outras coisas. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e a verdade é que esse é um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos [...] (MARX e ENGELS, 2009, p. 40-41).

Assim, diante dessa perspectiva, pode-se concluir que o processo de relação do homem com a natureza, é o *ato histórico* fundamental, no qual o homem produz os meios que lhe permite satisfazer as suas necessidades, o que significa que a atividade humana, mesmo nas condições mais remotas da história, é objetivada pela capacidade de transformar os recursos presentes na natureza. Por intermédio desse primeiro ato histórico, então, o homem se torna homem, ou seja, um ser com possibilidades de objetivação e de apropriação daquilo que ele mesmo consegue criar no uso de suas forças corpóreas e espirituais em sua mediação com o meio natural e com tudo que dele provém.

À medida que a atividade dos homens se expandia, num processo histórico concreto, mais avançava os limites da produção material e do próprio desenvolvimento como (ser) humano. E no desenrolar do processo histórico de produção da vida material, as relações sociais

mediadas, de tal modo, por meio dos conteúdos culturais, se mantinham como meio do intercâmbio entre os homens.

Ademais, iam se instituindo outras formas de organização social, as quais se distinguiam do círculo meramente nuclear/familiar para se constituírem em grupos com fins determinados, tais como nos grupos destinados à caça, ao plantio, à preparação da moradia, assim por diante. Todas essas adequações realizadas pelo conjunto dos homens e mulheres transformam, também, “[...] as condições materiais de vida, tanto as que encontraram quanto as que produziram pela sua própria ação [...]” (MARX e ENGELS, 2009, p. 23-24).

Continuamente, nos demais estágios históricos, ao alargarem-se as demandas da vida social, num processo *ontologicamente necessário*, do qual presume-se o ser humano, diversamente dos animais, um ser social, capaz de pensar e agir concretamente diante das necessidades de existência, operava pelos atributos da atividade do trabalho formas mais adaptadas às condições de vida material quando, “é preciso, pois, ter sempre presente que se trata de uma transição à maneira de um salto [...]”, “[...]de um nível de ser a outro, qualitativamente diferente [...]” (LUKÁCS, 1981, p. 34).

Esse salto qualitativo, referido por Lukács, na obra *Para uma ontologia do ser social*, é justamente um salto *teleológico*<sup>3</sup>, no qual os homens superam a natureza meramente biológica, para a essência ontológica do ser que é “[...] constituída por essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma súbita ou gradativa, no tempo, da nova forma de ser [...]” (LUKÁCS, 1981, p. 36). Este é um processo de transição do desenvolvimento humano. Lukács elucida, numa referência às investigações de Engels, que o salto ontológico do animal ao homem, se dá pelo fato de que o homem não se encontra determinado apenas na esfera da vida orgânica, mas, em constante superação de princípio de forma qualitativa e ontológica.

Ao explicitar essa perspectiva, Lukács cita a analogia feita por Engels, em relação a mão do macaco em comparação à mão do homem, uma vez que – embora apresentem o mesmo número de articulações e de músculos e a disposição em geral ser a mesma nos dois casos – a mão do homem mais atrasado pode realizar operações que nenhum macaco é capaz de imitar, pois, como observa Lukács, pelas mãos do macaco, em tempo algum, jamais foi produzida a mais rústica faca de pedra, fato que no homem, ao contrário, é perfeitamente constatado, uma vez que produz com um objetivo já pensado. Assim, considera-se que “[...] ao produzirem os

---

<sup>3</sup> O termo teleológico advém de Teleologia que é o estudo filosófico dos fins, isto é, do propósito, objetivo ou finalidade. Embora, o estudo dos objetivos possa ser entendido como se referindo aos objetivos que os homens se colocam em suas ações. Fonte: <https://www.conhecimentogeral.inf.br/teleologia/> Acesso em: 12/08/2019.

seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. ” (MARX e ENGELS, 2009, p.24).

Na ação de produção da vida material, os homens, então, não agem instintivamente como ocorre com os animais. O homem, embora seja um ser vivo cuja existência prescindida da sua organização biológica, age mais pela capacidade de incorporar experiências e conhecimentos produzidos e transmitidos pelas gerações, o que “[...] pressupõe, por sua vez, um *intercâmbio* [*Verkehr*] dos indivíduos entre si. [...]” (*Ibidem*, p. 25), e nesse aspecto, a forma de relação/intercâmbio entre os homens “[...] é, por sua vez, requerida (*bedingt*) pela produção” (*Ibidem*), num processo de mediações sócio-histórico-cultural, o que permite às novas gerações avançar do ponto de partida daquelas que as precederam.

Nesse sentido, chega-se à conclusão de que a ação humana não é biologicamente determinada. Esta ação diferencia-se substancialmente da atividade dos animais, por mais elaboradas que possa ser a atividade animal, haja vista, a construção de habitats naturais como no caso das colmeias das abelhas, das teias das aranhas ou das casas do joão-de-barro, e mesmo na arquitetura organizada dos formigueiros, por exemplo. Esta atividade nos animais é instintiva pelo fato de que produzem sempre da mesma forma e num ciclo de desenvolvimento peculiar à espécie, numa ação pré-estabelecida biologicamente. A atividade do homem na natureza, de forma contrária, acontece mais por uma apropriação útil da matéria natural para alcance da satisfação de suas necessidades, à medida que estas se apresentam, e sempre de uma maneira própria ao atendimento de cada necessidade específica.

Assim, a ação do homem na natureza, propriamente, se dá por um processo intencional de representação social daquilo que para atender uma determinada necessidade, é idealmente concebido. Isto, porém, não significa que ao agir, o homem se limite, tão somente, a alterar um elemento natural, determinando-o apenas pela força de uma lei física-orgânica, mas sim, subordinando-o à sua vontade, a uma manifestação do campo da sua ideação mental.

Os homens são produtores das suas representações, ideias etc., mas os homens reais, os que realizam [*die wirklichen, wirkenden Menschen*], tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelas relações [*Verkehrs*] que a estas corresponde até as suas formações mais avançadas. (MARX e ENGELS, 2009, p. 31).

Os homens, assim, se diferenciam dos animais por sua consciência, ideias, crenças e por muitas outras coisas, porém, eles só “[...] começam a distinguir-se dos animais assim que começam a *produzir* os seus meios de subsistência [...]” (*Ibidem*, p. 24). Com isso, é possível constatar que a atividade dos homens em relação a dos animais não se distingue no atendimento de meras necessidades biológicas, como a da alimentação e a da habitação, porquanto, os

animais, à maneira de cada espécie, suprem estas mesmas necessidades, mas sim porque ao transformar a natureza, imprimem a marca da atividade humana sobre a mesma, e vão no processo de produção da existência, no plano de suas ideias, humanizando-a, fazendo história e produzindo cultura.

Nesse ponto, objetivando maior compreensão do processo de humanização, tomamos as afirmações de Ferreira (2017), com base em Marx, quando este coloca que “[...] o homem em processo de hominização salta qualitativamente quando passa a realizar essa prática ou produção como ação consciente (humanizada), orientada a finalidades, portanto, **como trabalho** (grifo nosso), uma atividade prática num patamar superior [...]” (FERREIRA, 2017, p. 250). Este seria, então, o salto ontológico necessário que ocorre “[...] na medida em que a atuação criadora que o homem exerce na natureza é dirigida pela ideia que já foi capaz de formar a respeito dela, dos objetos, forças e fenômenos que a compõem, a ideia aparece como bem de produção” (ÁLVARO PINTO Álvaro *Apud* FERREIRA, 2017, p. 250-251).

Ao produzir os meios de satisfação de suas necessidades, e humanizarem-se, os homens objetivam-se na transformação que operam na natureza, ou seja, imprimem uma marca (ideia, finalidade) na atividade por eles realizada. “[...] Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser também objeto de apropriação pelo ser humano, isto é, ele deve apropriar-se daquilo que de humano ele criou [...]” (DUARTE, 2008, p. 25). Desse modo, “[...] tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim” (*Ibidem*). Newton Duarte, nesse sentido, argumenta que:

A diferença entre a produção animal e a produção humana evidencia-se claramente quando se analisa, por exemplo, a atividade de produção de instrumentos. [...]. Um instrumento é não apenas algo que o homem utiliza em sua ação, mas algo que passa a ter uma função que não possuía como objeto estritamente natural, uma função cuja significação é dada pela atividade social. O homem cria novo significado para o objeto. (*Ibidem*).

Duarte, assim, ratifica que essa nova significação do objeto não acontece de forma arbitrária, primeiramente “[...] porque o homem precisa conhecer a natureza do objeto para poder adequá-lo às suas finalidades [...]” (*Ibidem*), e para isso, precisa conhecer a *lógica* natural do objeto para que este possa ser posto na “lógica” da atividade humana e transformado, e em segundo lugar, “[...] porque um objeto só pode ser considerado um instrumento quando possui uma função no interior da prática social [...]” (*Ibidem*, p. 26), mesmo que este objeto só seja usado tempos depois da sua invenção, pelo fato de que no momento em que foi criado, ainda não havia condições para que a prática social o incorporasse.

Desse mesmo modo, no processo de produção de existência, os homens não só se apropriam dos objetos naturais, mas, os transformam em instrumentos com função determinada, idealizada previamente. Ao produzirem sua existência, os homens desenvolvem conhecimentos, valores, crenças e uma série de outros sistemas e operações, resultantes de suas idealizações e das representações sociais, como as leis, a política, a religião, entre outras coisas. Ainda assim, como afirmam Marx e Engels, “[...] a diferente configuração dada à vida material depende sempre, naturalmente, das necessidades já desenvolvidas, e tanto a criação quanto satisfação dessas necessidades são, elas próprias, um processo histórico [...]” (MARX e ENGELS, 2009, p. 100), o mesmo não ocorrendo com os animais, desde quando os animais são apenas *produtos de um processo histórico*.

Desse modo, emergem as bases ontológicas do trabalho. Karl Marx, em *O Capital*, fornece as bases da ontologia do trabalho:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio [...] (MARX, 2017, p. 255).

No processo de objetivação entre o homem e a natureza, os homens se fazem homens, e se distinguem dos demais seres vivos, pois, tanto planejam a atividade a ser executada – pensam sobre ela – como objetivam os instrumentos de que precisam para garantirem a existência. Os instrumentos, por sua vez, enquanto elementos objetivados da necessidade, são conscientemente idealizados muito bem antes que os homens se coloquem a produzi-los, demonstrando se tratar de um processo educativo, “[...] mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há a relação consciente com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social [...]” (DUARTE, 2008, p. 33).

Presume-se, assim, portanto, que a ação humana é engendrada pela capacidade de raciocínio, de planejamento, de abstração e de propriedade intelectual. Mas, sobretudo, é potencialmente elaborada no intercâmbio das relações sociais. Assim, o processo da produção da existência humana decorre das reciprocidades humano-históricas-sociais, e mediado pelas elaborações conscientes dos homens no conjunto da prática social. Neste processo, os resultados são imanentes da *representação do trabalhador no início do processo e determinados pelo*

*modo de sua atividade com a força de uma lei*, como referido por Marx (2017, p. 256), em *O capital*.

Na base dos processos de relações da prática social, determinando as formas de interação com a natureza, está a atividade central da existência humana – **o trabalho**. Historicamente, em todas as formas de sociedade, o trabalho é o elemento fundamental na constituição do ser social. Assim sendo, o trabalho – ato de relação do homem com a natureza e com os outros homens – se inscreve na história da humanidade por sua essencialidade enquanto atividade vital de objetivação da produção material necessária à manutenção da vida humana.

Contudo, tomar a categoria trabalho para efeito de análise, pressupõe apreender-lhe os sentidos e significados no processo histórico, bem como, presumir que a sua análise deve assentar-se numa base epistemológica cujos fundamentos filosóficos e sociológicos permitam uma compreensão objetiva de suas determinações na totalidade da práxis humana social, pois que, “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula, e controla seu metabolismo com a natureza. [...]” (MARX, 2017, p. 255).

Isso significa, como se pode deduzir em Marx, que o trabalho possui uma essencialidade para a existência humana, uma vez que Marx parte do pressuposto do trabalho por uma forma que diz respeito unicamente ao homem. Constata-se, assim, pelo conceito dialético-crítico construído por Marx, o sentido do trabalho como atividade elementar de toda objetividade da práxis humana-social. Esse sentido, vai determinar, então, o caráter ontológico que tem o trabalho:

Considerando que nos ocupamos do complexo concreto da socialidade como forma de ser, poder-se-ia legitimamente perguntar por que, ao tratar desse complexo, colocamos o acento exatamente no trabalho e lhe atribuímos um lugar tão privilegiado no processo e no salto da gênese do ser social. A resposta, em termos ontológicos, é mais simples do que possa parecer à primeira vista: todas as outras categorias dessa forma de ser têm já, em essência, um caráter puramente social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. Com razão, diz Marx: “Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (LUKÁCS, 1981, p. 35).

Aqui Lukács, nos fornece conclusões precisas sobre a essencialidade do trabalho. A importância ontológica do trabalho é demonstrada na própria humanização do homem e, por isso, cabe o entendimento de que “[...] a essência do trabalho humano consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produto de sua autoatividade [...]” (LUKÁCS, 1981 p. 34). Por essa razão, o trabalho se configura como o salto ontologicamente necessário no ser humano, isto é, como categoria essencial da construção e transformação da vida, da sociedade e da história dos homens.

Nota-se, do mesmo modo, em outros estudos que se ocupam da análise criteriosa da obra marxiana, a conclusão da essência do trabalho na vida humana. Nesse aspecto, tomamos uma citação de Andery e al, quando da análise do pensamento de Marx:

[...] para Marx, a base da sociedade, assim como a característica fundamental do homem, está no trabalho. É do e pelo trabalho que o homem se faz homem, constrói a sociedade, é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz a história. O trabalho torna-se categoria essencial que lhe permite não apenas explicar o mundo e a sociedade, o passado e a constituição do homem, como lhe permite antever o futuro e propor uma prática transformadora ao homem, propor-lhe como tarefa construir uma nova sociedade (ANDERY e AL., 1996, p. 401).

Assim, desse modo, Marx em *O capital* (2017), elucida que no trabalho de transformação da natureza, o homem se transforma a si próprio, diferenciando-se, com isso, dos outros seres vivos. É no processo de objetivação do trabalho que o homem *submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio* por uma *finalidade pretendida*, previamente pensada, e assim, objetiva o seu processo de humanização. No trabalho de transformação da natureza, o homem, *força de trabalho em ação*, se transforma, apropriando-se conscientemente dos elementos naturais para suprir suas necessidades.

O homem, assim, confronta-se com a *matéria natural*, igualmente como uma *potência natural*, uma vez que ao apropriar-se da matéria natural de uma *forma útil para própria vida*, movimenta *as forças naturais pertencentes a sua corporeidade*. Desse modo, “[...] agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. [...]” (MARX, 2017, p. 255), desenvolvendo *as potências que nela jazem latentes*, e as submetendo ao jogo das forças que ele próprio domina.

Por isso precisamente é só na elaboração do mundo objetivo que o homem se afirma realmente como um ser genérico. Essa produção é sua vida genérica ativa. Mediante ela aparece na natureza como sua obra e sua realidade. O objeto do trabalho é, por isso, a objetivação da vida genérica do homem, pois este se desdobra não só intelectualmente, como na consciência, mas ativa e realmente, e se contempla a si

mesmo num mundo criado por ele. (MARX, 1985, p. 112 apud SAVIANI e DUARTE, 2015, p. 21).

É nesse sentido que Marx atribui o trabalho à generalidade da existência humana. Ao elaborar o mundo objetivo, a dimensão consciente e predominantemente social impressa no trabalho humano, faz do homem um ser genérico, pois, que o homem cria e recria a realidade material. O trabalho se constitui, assim, um processo de hominização dos homens, considerando-se que não se produz nada na inatividade, seja na forma orgânica ou inorgânica. O trabalho é, desta forma, ontologicamente, o *valor útil de produção da vida*, em sua totalidade.

Numa síntese sobre o sentido ontológico que é atribuído ao trabalho na obra marxiana, tomamos os enunciados de Lukács (1981) e de Saviani (2007), respectivamente:

O trabalho é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílios, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica (...), mas antes de tudo assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, 1981, p. 14).

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (*Ibidem*).

Todavia, o entendimento do conceito de ontologia, também, requer uma possível explicitação em relação à questão semântica do termo. Em seu sentido etimológico, a ontologia é o estudo do ser. Em termos filosóficos, remete a concepção da metafísica aristotélica sobre a generalidade do ser em sua existência, enquanto um ser<sup>4</sup>. No materialismo histórico dialético, conforme as elucidações fornecidas por Ciavatta (2019), postas aqui de forma resumida, destaca-se a contribuição dada por Lukács, ao atribuir ao termo *ontologia* um conceito dialético, a partir dos estudos empreendidos em Hegel e Marx. Assim, Ciavatta esclarece que:

Enquanto na metafísica, o ser é, e não pode não ser ao mesmo tempo, na dialética, o ser é e não é ao mesmo tempo, porque constitui-se no movimento, na permanente transformação. A concepção ontológica do ser social, presente na obra de Marx, mas

---

<sup>4</sup> Definição da página Oxford Languages. Acesso em 22.10.2020.

não claramente teorizada, tem em Lukács uma demorada e complexa elaboração. É uma concepção de ontologia histórico-materialista. Falar sobre a ontologia do ser social, é dizer como o ser humano se constitui enquanto tal (CIAVATTA, 2019, p. 17).

Lukács, segundo enfatiza Ciavatta (2019), dá destaque para a presença da consciência, do pôr teleológico, para explicitar a ideação que está presente em toda ação humana, e nesse sentido, “[...]o animal tornado homem através do trabalho, como um ser que dá respostas” (CIAVATTA, 2019, p. 17). A ontologia do ser social, assim, implica na dialética da liberdade e da necessidade: “Precisamente, essa ligação do reino da liberdade com sua base sociomaterial, com o reino da necessidade, mostra como a liberdade do ser humano seja o resultado de sua própria atividade” (LUKÁCS, 1978, p. 15, *apud* CIAVATTA, 2019, p. 17). “É uma concepção ancorada na categoria da totalidade, nas mediações e nas múltiplas determinações sociais que a constituem” (*Ibidem*).

Já em relação à menção feita a respeito do reino da liberdade, temos na explicitação dada por Karel Kosik (1995), o sentido dialético, ao postular que “a liberdade não é um estado; é uma atividade histórica que cria formas correspondentes de convivência humana, isto é, de espaço social” (KOSIK, 1995, p. 240).

Da análise a respeito da ontologia do trabalho, a partir dos estudos em Marx, pode-se concluir pela essencialidade do trabalho para a existência humana, como um atributo próprio da constituição física e espiritual dos homens em suas relações com a natureza. Tem-se, então, que os homens em sentido genérico produzem a existência no próprio ato de produzi-la, relacionando-se com a natureza e relacionando-se entre si. Com isso, também, conclui-se que a realidade material, assim como, a essência humana, são consequência do trabalho, construídas no processo histórico pelas apropriações oriundas das interações sociais, o que faz do trabalho, de modo geral, não apenas um ato de garantia da sobrevivência, mas, fundamentalmente, um ato ontoeducativo.

Marx, porém, na objetivação concreta do seu método da economia política, pensando o trabalho dialeticamente, como atividade essencialmente humana, apreende-lhe a estrutura ontológica – elemento de produção da existência, de relações sociais e aprendizado – deslocando-o de uma práxis fragmentária e unilateral, própria das ideias que se baseiam na divisão do trabalho e na divisão da sociedade em classes – burguesia e proletariado – como se depreende do modo de organização social sob o regime capitalista.

Marx, chegou à conclusão da importância ontológica-social do trabalho a partir da análise da forma como a sociedade do capital é organizada e da forma como o sistema de

produção capitalista se apropria do trabalho. Na sua análise criteriosa e aprofundada sobre a sociedade capitalista – pelo método histórico dialético – Marx constatou que o trabalho, termo historicamente determinado, indica a condição da atividade humana no que denomina como *economia política*, ou seja, “[...] a sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção e a teoria ou ideologia que a expressa” (MANACORDA, 2017, p. 56).

Nesse sentido Manacorda, chama a atenção para o fato de que em Marx, “[...]a expressão trabalho, tanto significando atividade do trabalhador quanto indicando o produto dessa atividade, não goza, como se diria, de boa reputação [...]” (*Ibidem*, p. 55). Fato este, segundo Manacorda, no qual Marx foi contrário e mesmo reprovou a Hegel, de quem tinha sido inicialmente um seguidor, mas do qual apartou-se da lógica idealista que vê no trabalho apenas os aspectos positivos. Desse modo, em sua profunda análise filológica da obra marxiana, Manacorda nos mostra que:

Na condição descrita pela economia política, o trabalho, enquanto exatamente princípio da economia política, é a essência subjetiva da propriedade privada e está frente ao trabalhador como propriedade alheia, a ele estranha, é prejudicial e nociva; ainda mais, sua própria realização aparece como privação do operário, pois, na medida em que a economia política oculta a alienação que está na essência do trabalhador, a própria relação da propriedade privada contém o produzir-se da atividade humana como trabalho e, portanto, como uma atividade humana completamente estranha a si mesma, completamente estranha ao homem e à natureza e, assim, à consciência e à vida (MANACORDA, 2017, p. 56).

Assim, vemos que o trabalho, sob a perspectiva da economia política na propriedade privada, é alienado e perde a essencialidade, convertido em atividade estranhada e de expropriação da existência humana. Desta forma, na sociedade de classes, o trabalho é subsumido a uma condição estranha na separação da atividade ao próprio homem como força de trabalho em potência.

Marx, no início de sua explanação sobre o *processo de trabalho e o processo de valorização* no capítulo V de *O capital*, observa que “a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho” (MARX, 2017, p. 255). Desse modo, o trabalho é objetivado pela ação da força impulsionadora que o detém, ou seja, pelo trabalhador. No entanto, o comprador da força de trabalho – capitalista – a consome e faz com que o seu vendedor – trabalhador – trabalhe, incorporando o trabalho em mercadorias.

Marx, porém, nos explica que “[...] um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvencilhou de sua forma instintiva [...]” (*Ibidem*). Nessa compreensão, Marx demonstra que no processo histórico, o trabalho não

só se diferencia da atividade animal, mas, foi se transformando em objeto do qual o capitalista se apropriou, comprando-lhe tanto o processo de execução como os seus fatores objetivos, os meios de produção, e a força de trabalho, ou seja, comprando o próprio trabalhador:

[...] com o olhar arguto de um experto, ele selecionou a força de trabalho, e os meios de produção adequados a seu negócio, seja ele a fiação, seja a fabricação de botas etc. Nosso capitalista põe-se, então, a consumir a mercadoria por ele comprada, a força de trabalho, isto é, faz com que o portador da força de trabalho, o trabalhador, consuma os meios de produção mediante seu trabalho [...] (MARX, 2017, p. 262).

No processo de trabalho, o produto gerado pelo trabalhador deveria ser um valor de uso seu particular, do qual pudesse usufruir, uma vez que despendeu tempo e esforço na transformação da matéria-prima, objeto do seu trabalho. Porém, este valor de uso sofre o controle do capitalista que faz o trabalhador produzir um valor de troca, gerando com isso, uma “*mais-valia*”, isto é, um produto a ser consumido e que será convertido em lucro para o comprador da força de trabalho.

Entender este processo, pressupõe uma compreensão das relações sociais sobre o regime capitalista, o que permite em seus desdobramentos, entender a forma com que o capital se serve do trabalho humano e a forma pela qual reproduz a divisão social do trabalho na sociedade de classes.

Na obra *A Dialética do Trabalho*, Ricardo Antunes (2013), ao tratar a relação social na produção capitalista, coloca que “[...] se, por um lado, podemos considerar o trabalho como um momento fundante da vida humana, ponto de partida do processo de humanização, por outro, a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienado, fetichizado [...] (ANTUNES, 2013, p. 8). Antunes, aponta que o que era uma finalidade central do ser social é convertido no capitalismo como meio de subsistência, pois, a “força de trabalho”, conceito-chave em Marx, é transformada numa mercadoria, com a finalidade de criar novas mercadorias e valorizar ainda mais o capital, convertendo, assim, o trabalho em um meio, e não em primeira necessidade humana.

De acordo com ANTUNES (2013, p. 8), Marx vai afirmar, nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, que o trabalhador se declina a uma mercadoria, tornando-se um ser estranho, se tornando por isso, “um meio da sua existência individual” (ANTUNES, 2013, p. 8). O que era para ser fonte de humanidade se transfigura em “desrealização do ser social” (*Ibidem*), também, em alienação e estranhamento dos trabalhadores – homens e mulheres – subjugados a venderem sua força de trabalho. “[...] E esse processo de alienação do trabalho

não se efetiva apenas na perda do objeto, no produto do trabalho, mas também no próprio ato de produção, que é resultado da atividade produtiva já alienada [...]” (*Ibidem*).

No processo de alienação, submetido aos ditames do capitalismo, o trabalhador não se realiza na atividade do trabalho, apenas se degrada, e não se reconhece, apenas se recusa e se desumaniza:

O trabalho, como atividade vital, se configura então como trabalho alienado, expressão de uma relação social fundada na propriedade privada, no capital e no dinheiro. Alienado frente ao produto do seu trabalho e frente ao próprio ato de produção da vida material, o ser social torna-se um ser estranho frente a ele mesmo: o homem estranha-se em relação ao próprio homem, tornando-se estranho em relação ao gênero humano, como também nos mostrou Marx. (ANTUNES, 2013, p. 9).

Dessa forma, o trabalho é estranho ao homem porque no processo de alienação o trabalho já não pertence à sua essência, e assim, é subsumido como algo apartado do seu domínio, do qual só se aproxima exteriormente. À medida que o homem precisa vender sua força de trabalho, passa a enxergar o comprador (capitalista) como dono real da sua atividade, ao qual se submete e se deixa explorar. Nisso se efetiva a alienação do trabalho.

Marx (2017, p. 262), assim, destaca que o processo de trabalho sob a forma de produção capitalista, se revela em dois fenômenos peculiares: no primeiro, o capitalista tem controle sobre o trabalhador, de quem verifica se o trabalho está sendo realizado corretamente e se os meios de produção são utilizados de forma apropriada para que sejam bem conservados e não haja o desperdício da matéria-prima usada na produção; no segundo, o produto produzido pelo trabalhador não pertence a este, mas ao capitalista, que também detém-lhe o trabalho. Por essa forma, o trabalho se exterioriza do trabalhador, causando-lhe estranhamento.

Sobre a questão do trabalho se tornar estranho ao trabalhador na propriedade privada, Marx nos *Manuscritos econômicos-filosóficos*, entre outras coisas, destaca que:

[...] o trabalho é externo (*äusserlich*) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto sacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade (*Äusserlichkeit*) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro [...] (MARX, 2004, p. 82-83).

Mediante o entendimento que Marx nos fornece a respeito do trabalho se tornar objeto estranho ao seu produtor (trabalhador), constatamos que o processo da alienação, ou seja, da percepção de exteriorização do trabalho, tem como epicentro a interferência do capitalista. Marx (2017, p. 262), nos mostra que o capitalista, como comprador da força de trabalho, incorpora o próprio trabalho, como um fermento vivo, tanto apossando-se deste como do seu produto.

Esta usurpação do trabalho alheio pelo capitalista, se constitui, então, numa grande contradição, tanto pelo fato do trabalho em seu processo advir essencialmente do trabalhador como pelo fato do produto derivado do mesmo ser a objetivação do trabalho, e assim, não ter em essência, nenhuma relação de dependência de labor do capitalista, o qual na maior parte das vezes, só fornece os meios (instrumentos) de execução, porém, sempre se apossa do produto gerado e da força de trabalho, subsumida a uma mercadoria comprada pelo capitalista.

É por esta razão que Manacorda (2017), referiu que em Marx, não se encontra boa reputação para o trabalho, pois, que este é um termo historicamente determinado, indicando a condição de atividade humana denominada de economia política – propriedade privada dos meios de produção – como atividade subsumida pela divisão do trabalho, como trabalho assalariado, produtor de capital, e, portanto, uma atividade que na propriedade privada converte o trabalhador num ser unilateral e incompleto.

A subsunção do trabalhador pelo capitalista, é de forma tal, que no processo de valorização do trabalho, didaticamente explicado por Marx em *O capital* (Tomo I), configura-se metodologicamente a processualidade da apropriação do trabalho pelo capital. Marx, aponta que: “o produto – a propriedade do capitalista – é um valor de uso, como o fio, as botas, etc... Mas, apesar de as botas, por exemplo, constituírem, de certo modo, a base do progresso social e nosso capitalista ser um “progressista” convicto, ele não as fabrica por si mesmo [...]” (MARX, 2017, p. 263).

Na produção de mercadorias, como explica Marx, “[...] os valores de uso só são produzidos porquê e na medida em que são o substrato material, os suportes do valor de troca [...]” (*Ibidem*), ou seja, o capitalista quer produzir um artigo destinado à venda – uma mercadoria – e esta mercadoria terá que possuir um valor maior que a soma das mercadorias requeridas para sua produção, não deixando de considerar, também, o valor dos meios de produção e da força de trabalho, uma vez que a pretensão do capitalista é “[...] produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria; não só valor de uso, mas valor, e não só valor, mas também mais-valor.” (*Ibidem*).

No decorrer da explicação sobre o processo de valorização do trabalho, sob o ponto de vista do capitalista, Marx, ainda, adverte que a produção de mercadorias é apenas um aspecto do processo, considerando que “[...] como a própria mercadoria é uma unidade de valor de uso e valor, seu processo de produção tem de ser a unidade de processo de trabalho e o processo de formação de valor” (*Ibidem*), assim como, explica o processo de produção como um processo de formação de valor, no qual quantidade de trabalho e tempo de trabalho são quesitos indispensáveis na visão do capitalista para garantia da *mais-valia*:

Sabemos que o valor de toda mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho materializado em seu valor de uso, pelo tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção. Isso vale também para o produto que reveste para nosso capitalista como resultado do processo de trabalho. A primeira tarefa é, portanto, calcular o trabalho objetivado nesse produto (MARX, 2017, p. 263-264).

No cálculo do trabalho que foi objetivado no produto, de acordo com Marx, tanto o valor da força de trabalho e a sua valorização no processo de trabalho, são tidas pelo capitalista como duas grandezas distintas, com as quais se baseia quando compra a força de trabalho para que obtenha o mais-valor sobre a mercadoria. E como resultado disso, Marx salienta que “[...] o vendedor da força de trabalho, como vendedor de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso [...]” (MARX, 2017, p. 270).

Dessa forma, o valor de uso da força de trabalho, que é o próprio trabalho, deixa de pertencer ao seu vendedor (trabalhador), do mesmo modo, que o valor de uso, também, não pertence ao comerciante que vendeu a mercadoria produto do trabalho. O valor de uso, como esclarece Marx, irá pertencer ao possuidor de dinheiro (capitalista), que pagou por uma jornada da força de trabalho. Ao final de todo esse processo, *a esperteza do capitalista*, como dito por Marx, teve o efeito que este almeja, pois, o dinheiro empregado na compra do valor de uso da força de trabalho, isto é, do trabalho propriamente dito, se converteu em capital.

Esse movimento de conversão do dinheiro em capital é pormenorizado por Ricardo Antunes, que o analisa a partir de *O capital* da seguinte forma:

O capitalista, ao transformar dinheiro em mercadorias, que servem de matérias constituintes de um novo produto ou de fatores do processo de trabalho, ao incorporar força de trabalho viva à sua objetividade morta, transforma valor, trabalho passado, objetivado, morto, em capital, em valor que se valoriza a si mesmo, um monstro animado que começa a “trabalhar” como se tivesse amor no corpo (ANTUNES, 2013, p. 54).

E ainda, expõe que:

O valor de uma mercadoria é determinado pela *quantidade total de trabalho* nela contida. Mas uma parte dessa quantidade de trabalho representa um valor pelo qual foi pago um equivalente em forma de salários; outra parte está realizada num valor pelo qual *nenhum* equivalente foi pago. Uma parte do trabalho incluído na mercadoria é trabalho *pago*; a outra parte, trabalho *não pago*. Logo, quando o capitalista vende a mercadoria *pelo seu valor*, isto é, como cristalização da quantidade total de trabalho nela aplicado, o capitalista deve forçosamente vendê-la com lucro. Vende não só o que lhe custou um equivalente como também o que não lhe custou nada, embora haja exigido o trabalho do seu operário [...] (Ibidem, p. 78).

Vê-se, então, a partir da compreensão desse processo de alienação do trabalho, que não causa estranheza a forma com que o capitalista se apossa da força de trabalho e consegue através disso, explorá-la, além de adquirir a riqueza da qual nada produziu. Marx e Engels, aliás, na obra *A Ideologia Alemã*, antes mesmo de fazerem qualquer menção ao trabalho como produtor da existência humana, tratam sobre as condições materiais de vida dos indivíduos, abordando sob este aspecto que “[...] aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção” (MARX e ENGELS, 2009, p. 250). Nesta abordagem, um dos aspectos mais evidenciados das relações de produção, é a divisão do trabalho – processo de determinação da propriedade privada.

Sobre a divisão do trabalho, Marx e Engels (2009), analisam as formas de propriedade privada desde a fase mais tribal, passando para a fase comunal, em que várias tribos se reúnem por meio de acordos, chegando na propriedade feudal. Porém, demonstra as contradições dessa forma de organização das sociedades, a começar pela estratificação social de classes, e pelos interesses de dominação dos indivíduos de classes mais abastadas, que subjagam os indivíduos despossuídos da propriedade privada, sem contar nos indivíduos escravizados, que nem mesmo recebem um salário mal pago pelo tanto que produzem, apenas servem obrigatoriamente seus senhores, enriquecendo-os com o suor do trabalho.

É, portanto, por conta dessas contradições, que Manacorda (2017) se refere ao sentido negativo do conceito de trabalho na obra de Marx. Nesse aspecto, Manacorda diz que este sentido negativo vai se determinando pouco a pouco em Marx, e mais precisamente, como trabalho assalariado, produtor de capital pela supressão da figura social particular, ou seja, a figura do trabalhador, produto da história humana, o qual perde o caráter voluntário, consciente e universal da sua atividade, com a qual domina os objetos naturais transformando-os em valores de uso, mas que está em oposição com sua própria condição humana, “[...] na qual o homem não domina, mas é dominado, não é indivíduo total, mas membro unilateral de uma determinada esfera (classe etc.) e vive, em suma, no reino da necessidade, mas não ainda no da liberdade” (MARX, 1958, p. 51 e 73 *Apud* MANACORDA, 2017, p. 60).

Podemos, então, verificar como declara Manacorda (2017), que a divisão do trabalho na sociedade capitalista fragmentou o homem e a sociedade humana. Esta, porém, tem sido a forma histórica na qual o trabalhador desenvolve sua atividade vital e a sua relação-domínio sobre a natureza. Todavia, Manacorda (2017, p.61), explica que este tem sido um processo contraditório frente ao capital, que é trabalho objetivo, contudo, como força estranhada e alienada, a qual apenas empobrece o trabalhador, enquanto força criativa do seu trabalho, passando a constituir-se frente a ele, como força do capital, quer dizer, como “potência estranha”, e o trabalhador, assim, “se aliena do trabalho como força produtiva da riqueza” (MANACORDA, 2017, p.61).

Nisso, temos um grande nexos de antinomia relacionada à riqueza produtiva do trabalho. Manacorda (2017), em referência a isso, nos diz que “[...] todo aumento das forças produtivas, enriquecem o capital e não o trabalho, acrescentam apenas o poder que domina o trabalho, e daí decorre, como processo necessário, que suas próprias forças se coloquem perante os trabalhadores como estranhas [...]” (*Ibidem*).

Para clarificar pouco mais a questão, recorreremos mais uma vez às análises de Ferreira (2017), quando este nos explica com base em Heller, de acordo com o pensamento de Marx, que:

O homem rico é, ao mesmo tempo, o homem ‘necessitado’ de uma totalidade de exteriorização vital humana, mas, contraditoriamente, a rica necessidade humana na sociedade capitalista se expressa como riqueza material e, miséria humana, pois, como afirmou o autor, “[...] a propriedade privada não sabe fazer da necessidade bruta necessidade ‘humana’, ‘apesar da quantidade de riqueza material que produz (MARX *apud* HELLER *apud* FERREIRA, 2017, p. 251).

A categoria *riqueza* em relação a atividade humana produtiva, segundo Ferreira (2017), tem na obra de Marx, muita expressividade, pela universalidade com que esta se apresenta na sociedade capitalista, e pelo fato de que se tem na *mercadoria* a determinação da riqueza, porém, de forma contraditória à riqueza universal nos moldes da produção capitalista. Ferreira, demonstra que “[...] na sociedade capitalista a riqueza aparece como riqueza para uns poucos e miséria para muitos, quer dizer: a mercadoria expressa em sua forma a riqueza humana e a riqueza material e, miséria humana. Assim, a rica necessidade humana entra em contradição com a riqueza material e, miséria humana na sociedade capitalista “ (FERREIRA, 2017, p. 252).

Retomando na análise do trabalho como fonte de riqueza, vê-se que este é convertido em relação à condição de riqueza universal, e de forma contrária, permanece degradado, como força estranha ao homem (*trabalhador*), que apenas despense suas forças, mas que entrega no produto final (*mercadoria*) os ganhos materiais ao comprador (*capitalista*) de sua força, ficando

apenas com a miséria material gerada no processo. Fica instituída por essa forma, a alienação do trabalho. O trabalho não é, então, nestes moldes, fonte de riqueza universal, potência natural de satisfação de necessidades, é simplesmente fonte de estranhamento ao trabalhador, e com isso, perde-se em essência.

Dada a forma do processo de alienação do trabalho na sociedade capitalista, concordamos com Ferreira (2017), quando este nos mostra que:

Na sociedade capitalista, – expressão social mais complexa e contraditória do desenvolvimento da luta de classes – o processo de alienação gerou alterações substanciais nos significados e sentidos das atividades humanas. A mudança nas condições de produção (ações/operações) gerou uma alteração na necessidade-finalidade da atividade produtiva antes em desenvolvimento. Tomemos como exemplo o artesão que produzia uma mesa para satisfazer suas necessidades humanas úteis. Esta atividade tinha propriedades qualitativas, objetivas, continha trabalho concreto, o produtor e o consumidor era o próprio artesão, portanto, servia para o homem de forma útil. Na sociedade capitalista, a atividade produtiva sofre uma alteração em seu processo produtivo. Agora o produtor não se confunde com o consumidor, como afirma Marx nos Manuscritos de 1844: o objeto se torna estranho ao seu portador. As suas propriedades se alteram, perdem o seu caráter qualitativo, passam a se expressar apenas como quantidade de valor, caracterizando-se como trabalho humano abstrato, porém, mantém-se com a propriedade de ser útil, uma utilidade. A esta forma especial de valor chamou-se mercadoria. Foi assim que a atividade produtiva na sociedade capitalista “perdeu” o seu sentido como um objeto socialmente útil, suas qualidades, suas propriedades produtivas, consubstanciando por trabalho humano concreto, passando a ser desenvolvida como trabalho humano alienado, como riqueza material e, miséria humana (FERREIRA, 2017, p. 256).

A história da formação do trabalhador na sociedade capitalista, é a história de desqualificação do trabalho e do próprio trabalhador. Marx, estudou a fundo a sociedade de produção capitalista, comprovando a forma com que se retira do trabalho o seu valor de uso para se estabelecer a relação do trabalho como valor de troca e de mais-valia, a qual gera como resultado, a exploração do trabalho humano e sua alienação. O trabalho é transformado, assim, fatalmente, em mercadoria.

Tomando essa constatação, Ciavatta (2008) observa que em Marx “os valores de uso são os objetos produzidos para a satisfação das necessidades humanas”, enquanto que o valor de troca, são “os mesmos objetos usados como mercadorias, se tornando objeto de troca”, ou seja, equivalem a natureza de exploração e submissão daquele que produz, havendo a dominação daquele que se apropria do produto do trabalho, ou seja, da mercadoria convertida em capital.

Como a classe trabalhadora é necessária para manter o sistema produtivo capitalista em funcionamento, no aumento dos lucros da propriedade privada, recairá sobre ela toda pressão para que se adapte às constantes exigências do mercado de trabalho, o que a obriga a incorporar

a exigência de aquisição de novas competências e habilidades, embora, não mais na forma do “trabalho simples”, mas pelo “trabalho complexo”, uma vez que, dado ao avanço científico e tecnológico e às mudanças profundas no sistema produtivo, mais se dá a exigência por trabalhadores bem qualificados.

Com o cenário contemporâneo de inovação dos arranjos produtivos, novas reestruturações dos processos de produção são impostas, acarretando, também, em altos índices de desemprego e na requalificação do trabalho, e o não atendimento às exigências do capital é fator para exclusão do trabalhador do mercado. Como a sociedade vive o estado de alienação capitalista, o trabalhador, então, submete mais e mais sua força de trabalho, assumindo as formas potencialmente mais precarizadas do trabalho alienado, e assim, é subjugado a garantir a sua sobrevivência material pelo trabalho informal, temporário ou terceirizado, vez que o sistema capitalista se reinventa em formas bem mais sutis de regulação e exploração dos trabalhadores.

Com todas essas formas de regulação, é preciso compreender que no conjunto das relações sociais na sociedade de classes, a forma capitalista de produção, do mesmo modo, reverbera, conseqüentemente, na esfera da formação humana no contexto da escola, constituindo-se numa problemática complexa, pois que essa regulação não se inicia e nem se encerra no sistema educacional, como explicam MOURA, FILHO & SILVA (2015), ao considerarem que:

É a necessidade vital de produzir a própria existência por meio do trabalho o determinante para que os seres humanos dominem os conhecimentos e as práticas sociais necessários a essa produção, ou seja, é preciso que sejam formados, não obrigatoriamente em instituições especificamente destinadas a esse fim. [...]

A formação é produto das relações sociais e de produção, e a escola, espaço institucionalizado onde também existe parte dela, é fruto de tais relações. Dessa forma, não foi essencial, inicialmente, mas um luxo, porque foi concebida para atender aos interesses de uma determinada classe, a dos dirigentes. Por ter em sua gênese esse corte de classe e não da totalidade social, a escola tende a descolar-se da sociedade, ao mesmo tempo em que reflete suas contradições. Na atual fase de desenvolvimento das forças produtivas, ancoradas na ciência, na técnica e na tecnologia, sob o domínio do sistema capital, a escola vem tornando-se “essencial” à sociabilidade humana. Precisamente por isso, seu caráter classista agudiza-se. [...] (MOURA, FILHO & SILVA, 2015, p. 1059).

Diante do esclarecimento acima, passamos a assimilar a compreensão de que o processo de trabalho é o fator que determina a apropriação do conhecimento e das práticas sociais que garantem as condições de vida, bem como, os meios de produzi-la. A formação humana, e tudo aquilo que é necessário para manter a manutenção da existência, é fruto das relações sociais construídas pelo trabalho educativo. Este processo, porém, independe da inserção na escola, sendo um atributo da natureza humana ao prover a subsistência através do uso das mãos, dos

braços, enfim, da corporalidade em toda sua constituição, impulsionada pela atividade mental ou espiritual dos sujeitos.

Conquanto, a escola é um ambiente de sistematização do saber, e inicialmente, foi pensada para atender a classe dominante, isto é, a burguesia, se constituindo enquanto luxo para aqueles que precisam vender sua força de trabalho a fim de garantirem as formas de existência, e por essa condição, imposta na sociedade classista, são destituídos de sua condição humana em seu processo de humanização pelo trabalho. A escola para estes, serviria simplesmente como aparato de manutenção da divisão.

Esta reflexão, impulsiona a pensar sobre o papel da escola e remete à concepção histórico-social do processo de apropriação do conhecimento e do processo de formação dos sujeitos, elementos estes intermediados pelo processo de trabalho, e que permitem apreender o sentido mais amplo da definição de trabalho educativo, formulada por Dermeval Saviani:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1997, p. 17).

Ao analisar este conceito de trabalho educativo construído por Saviani, Duarte (2008), elabora a seguinte questão: “O que o trabalho educativo produz?” (DUARTE, 2008, p. 34), à qual dá a seguinte resposta analítica:

[...] Ele produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança 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. Portanto, a referência fundamental é justamente o quanto o gênero humano conseguiu desenvolver-se ao longo do processo histórico de sua objetivação. [...] (DUARTE, 2008, p. 34).

Para Duarte (2008), nesse conceito de trabalho educativo está formulada a necessidade da identificação dos elementos culturais imprescindíveis para a humanização dos indivíduos, que em primeiro lugar se posiciona em relação à cultura humana, mediante às objetivações produzidas historicamente, o que requer, também, um posicionamento sobre a formação dos indivíduos e sobre o que seja a sua humanização. Neste aspecto, a questão da historicidade, segundo Duarte, se apresenta nos dois posicionamentos. Todavia, é importante que fique entendido que “o processo de objetivação do ser humano ocorre na atividade”, como esclarecem Saviani e Duarte (2015). “A forma básica e primeira de atividade humana é a transformação da

natureza. O produto do trabalho é, ao mesmo tempo, a realização de um objetivo previamente existente na mente humana [...]” (SAVIANI e DUARTE, 2015, p. 21).

Porém, Saviani e Duarte (2015), advertem que no longo período da história social, marcado pela divisão das sociedades em classes opostas, as relações de produção entre as classes fundamentais, as quais poderemos deduzir como classe dominante, capitalista, e a classe trabalhadora, operária, caracterizadas pela divisão social do trabalho, acarretando que a objetivação - trabalho – do ser humano e a apropriação dos resultados dessa objetivação ocorressem sob formas de impedirem que a totalidade da riqueza material e não material fosse colocada a serviço da realização e do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos, pois que os resultados só beneficiam a classe dominante, uma vez que lucram sozinhos com a produção material realizada pela classe dominada, a dos trabalhadores. Em decorrência disso:

[...] a divisão social e técnica do trabalho constitui-se estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que seu metabolismo requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas. É claro que isso não ocorre de forma mecânica, mas em uma relação dialética em razão das forças que estão em disputa e que, em alguma medida, freiam parte da ganância do capital. (MOURA, FILHO & SILVA, 2015, p. 1059).

Porém, como a classe trabalhadora serve aos interesses do sistema capitalista a partir da propriedade privada, aumentará sobre ela a pressão para que se adapte às exigências do mundo atual e do mercado de trabalho, e assim, “desenvolva uma reorganização das competências e habilidades, estabelecendo novas exigências, uma maior intelectualização do trabalho daqueles que fazem parte do trabalho parcial, precarizado, temporário, subcontratado e terceirizado” (ANTUNES, 1997, p.50), e:

Portanto, a tendência apontada por Marx – cuja efetivação plena supõe a ruptura em relação à lógica do capital – deixa evidenciado que, enquanto perdurar o modo de produção capitalista, não pode se concretizar a eliminação do trabalho como fonte criadora de valor, mas, isto sim, uma mudança no interior do processo de trabalho, que decorre do avanço científico e tecnológico e que se configura pelo peso crescente da dimensão mais qualificada do trabalho. Pela intelectualização do trabalho social. (*Ibidem*).

Vê-se, assim, que esta contradição “[...] - presente nas relações de trabalho - é a base e o fundamento do processo de dominação e de valorização de um determinado “tipo” de trabalho em detrimento de outro” (FREITAS, 1996), já que “[...] cada vez mais a ciência se divide e se

separa das massas, e mesmos dos ‘profissionais’ cada vez mais especializados em mutilados eles mesmos [...]” (MARX & ENGELS *Apud* FREITAS, 1996, p. 42).

Pode-se concluir, assim, que na divisão social do trabalho na sociedade de classes, os processos educacionais de formação escolar, são de igual forma, metabolizados pela ordem do sistema de produção capitalista, e neste aspecto, voltaremos para o escopo daquilo que já havíamos colocado em relação à prevalência das pedagogias hegemônicas, e que afetam todos os processos e práticas educativas. Neste aspecto, como efeito da análise epistemológica e sociológica empreendida, concordamos que o problema na crítica aos modelos dominantes, situa-se segundo Frigotto (1995, p. 23), na luta pela dissolução do caráter de mercadoria que é assumida pela força de trabalho no conjunto das relações sociais dentro do capitalismo e na eliminação de fronteiras entre trabalho manual e intelectual. Esta luta se torna um desafio imenso diante da interiorização no ambiente escolar do antagonismo desigual presente na sociedade de classe e da apreensão das determinações e contradições que emergem desta realidade.

Em suma, a compreensão dos fundamentos da ontologia do trabalho, confere aos indivíduos a distinção entre aparência e essência diante do processo de alienação na sociedade de classes, pois, para Marx, “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação (a aparência) e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (Marx, 1974b, p. 939). Ele adverte dessa forma, que no longo processo de desumanização e alienação humana em que o trabalho é convertido em mercadoria, não se consegue perceber, em essência, as formas de dominação e de subsunção ao modo de produção nos limites do sistema capitalista.

Desse modo, apresenta-se como necessidade premente uma profunda mudança do quadro societário e dos processos de dominação do trabalho pelo capital para eliminação das desigualdades e promoção de uma sociedade em escalas econômicas mais justas e equânimes socialmente. A escola tem um papel ímpar na promoção dessa mudança. Adverte-se, porém, que essa transformação só se dará pela conscientização coletiva dos homens em sociedade.

Assim, e de modo mais importante, a concepção do trabalho, em sua dimensão ontológica, é fonte de compreensão da realidade objetiva e de produção do conhecimento, permitindo ao homem no processo de objetivação da transformação da natureza, se reconhecer enquanto ser histórico, que faz história, produz no conjunto das relações os meios de garantia da existência, e assim, cria cultura, se educa e se transforma. Portanto, é na relação dialética com a natureza que o homem, por sua capacidade de trabalho, vai construindo conhecimento, estabelecendo relações sociais e produzindo sua humanidade. Esta é a dimensão com que o trabalho, dialeticamente, se constitui enquanto um princípio educativo, em essência.

## 2.2 CONCEPÇÃO HISTÓRICO-DIALÉTICA DO TRABALHO AGROINDUSTRIAL

### 2.2.1 Estrutura, Desenvolvimento e Finalidades do Trabalho Agroindustrial

O trabalho, do ponto de vista da dialética marxista, tem um papel central na formação sócio técnica em se tratando da Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, a abordagem ao mundo do trabalho agroindustrial é crucial à pesquisa empreendida, na medida em que partimos da investigação da prática educativa do estágio num curso técnico em agroindústria, o que requer uma problematização sobre a relação entre ensino e trabalho produtivo nos limites dessa vertente da atividade humana e social. Desse modo, tornou-se necessário compreender, em certa medida, sobre estrutura, desenvolvimento e finalidades do trabalho agroindustrial, assim como, fazer um reconhecimento sobre a configuração da classe trabalhadora nesse setor da economia.

Torna-se necessário, contudo, esclarecer de antemão que existirão muitas lacunas ao tratarmos sobre o trabalho agroindustrial, devido a multiplicidade de questões que envolvem a totalidade dessa atividade humana, e que, portanto, estarão expostas em certo limite. Porém, ressaltamos que em razão da abordagem adotada, dado ao fato de tratarmos da formação no contexto de um curso técnico em agroindústria, a centralidade dada ao trabalho agroindustrial constitui-se como elemento para a articulação da relação entre ensino e trabalho produtivo, objetivada para a prática educativa dos estágios que se realiza nos ambientes relacionados à agroindústria.

Assim sendo, cabe destacar que nos ocupamos das relações produtivas e mercadológicas que dizem respeito à atividade agroindustrial com enfoque na realidade social brasileira, frente à dinâmica das contradições do capital a nível global. Para tanto, tomamos a análise marxiana sobre *o processo de trabalho e processo de valorização*<sup>5</sup>, como ênfase de desenvolvimento do estudo sobre o trabalho na agroindústria. Dessa forma, buscamos entender sobre a atividade do trabalho nas agroindústrias de grande, médio e pequeno porte, como também, das agroindústrias do âmbito da agricultura familiar, para um entendimento dos processos produtivos, desenvolvimento e finalidades dessa atividade, sempre procurando um sentido dessas relações à luz da concepção do princípio ontológico do trabalho.

---

<sup>5</sup> Conceitos analisados por Marx, no capítulo V da obra “O capital”.

Mediante esses direcionamentos e em razão de pressupormos haver distinções e particularidades em relação ao porte das agroindústrias, procuramos delinear em resumo a constituição de cada uma em particular. Assim, as agroindústrias de grande porte abarcam o conglomerado das indústrias movidas por exponenciais recursos tecnológicos, produzindo em larga escala para acúmulo de capital e domínio das relações de mercado; as médias e de menor porte se constituem em empresas, cuja produção ocorre basicamente através da aquisição de matérias-primas terceirizadas das agroindústrias de grande porte, e com produção e capital condizentes às proporções do próprio porte, e com a característica de servirem de aporte ao domínio econômico do grande conglomerado; e finalmente, temos as agroindústrias pertencentes à vertente da agricultura familiar, as quais envolvem os modelos de cooperação por associações com produção colaborativa, com uma divisão mais equânime do processo de trabalho, isso tanto em relação à produção como em relação à economia que é gerida de forma mais solidária, embora tenha também suas divergências, mesmo adotando um sistema produtivo mais cooperativo.

Dada a essa abrangência mais geral das agroindústrias, reportando-nos à organização hodierna da divisão social do trabalho em nossa sociedade, é passível notar que a conformação dos trabalhadores agroindustriais seguem os regramentos do modo de produção capitalista, especialmente se se considerar os grandes complexos agroindustriais, atentando-se, tão somente, para algumas diferenciações mais significativas apenas em relação às agroindústrias movidas pelo conceito da economia solidária próprias das associações agrícolas do campo.

Contudo, pode-se mesmo afirmar frente à dinâmica do capital, que a constituição da classe trabalhadora, seja na agroindústria como em outros ramos, engloba a totalidade do trabalho social, a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho e não se restringem apenas aos trabalhadores manuais diretos, mas também, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário, como retratam Antunes e Alves (2004).

Tem-se, assim, a respeito da classe dos trabalhadores agroindustriais dentro do capitalismo, a mesma conformação que envolve a totalidade do trabalho social, somadas às particularidades inerentes à organização e gestão do trabalho das agroindústrias, seja pela variedade dos processos produtivos que engloba em cada um de seus segmentos; seja pela estrutura das agroindústrias detentoras de maiores somas econômicas, por abarcarem um número expressivo de trabalhadores assalariados, além de deterem modernos recursos maquínicos, comparadas à estrutura do trabalho colaborativo na agricultura familiar, por exemplo, as quais operam com recursos tecnológicos mais modestos; seja pela própria natureza

do trabalho desenvolvido e pelo perfil de seus trabalhadores, os quais vão desde os mais qualificados até aqueles sem a mínima escolarização. Essa conformação é determinada pela ordem societária em vigor, a qual estabelece as relações econômicas e sociais do trabalho e a categorização da ocupação dos trabalhadores agroindustriais.

Observando o conjunto dessas representações sociais, nos detivemos do mesmo modo, a análise do trabalho desenvolvido nas agroindústrias diretamente acessadas pelos estagiários do curso técnico em agroindústria do *lócus* da pesquisa, a partir dos elementos trazidos nos relatórios de estágio. Essas agroindústrias, por se tratarem de empresas de médio e pequeno porte, alcançam apenas um contingente de mercado local e regional do entrono de Governador Mangabeira-BA, e detém, a julgar pelas características de mercado, uma economia própria da estrutura mercadológica que apresentam. É importante destacar, também, que ao abordarmos as nuances do trabalho dos locais de realização dos estágios, o fator de maior interesse à nossa análise foi o de pensar concretamente, em termos do trabalho pedagógico, a relação entre ensino e trabalho produtivo demonstrada na prática educativa desenvolvida pelos alunos/estagiários, o que perpassa tanto o trabalho desenvolvido nos ambientes do estágio como o trabalho educativo desenvolvido no ambiente da formação.

Entender, então, o trabalho agroindustrial em seus processos produtivos tem um caráter crucial ao aprofundamento da análise a que nos propomos, sendo necessário para tanto, dimensionar razoavelmente a sua natureza na totalidade social, uma vez que estamos tratando da formação de potenciais futuros técnicos em agroindústria, cuja etapa de consolidação da formação ocorre exatamente com a efetivação da prática educativa do estágio curricular. Sendo assim, buscou-se explorar em determinada ordem a estruturação, o desenvolvimento e as finalidades do trabalho agroindustrial em sua organização de âmbito mais geral, destacadamente na sociedade brasileira.

Contudo, salienta-se que embora tivéssemos a necessidade de apresentar elementos descritivos sobre o trabalho agroindustrial, nossa perspectiva fundamental não foi o de pormenoriza-lo descritivamente, mas, sobretudo, analisá-lo enquanto uma atividade humano-social, entendida do ponto de vista do trabalho em sentido ontológico, enquanto atividade de manutenção da existência. Isto posto, e alinhados ao método histórico-dialético, discorreremos sobre o trabalho agroindustrial apresentando dados de sua realidade aparente, e, por conseguinte, enunciando-o nas contradições da realidade concreta objetiva, para assim, objetivá-lo essencialmente como construção das ações de trabalhadores e trabalhadoras para satisfação das necessidades no conjunto das relações humanas.

Nesse sentido, colocamo-nos a entendê-lo enquanto princípio educativo por uma perspectiva da práxis humana-social, mediante um exercício de superação da visão aparente da realidade – a qual não permite discernir a fenomenologia das contradições da divisão social do trabalho – para apreensão de uma visão crítica desta mesma realidade enquanto totalidade complexa e estruturada, uma vez que “o impulso espontâneo da práxis e do pensamento para isolar os fenômenos, para cindir a realidade no que é secundário, vem sempre acompanhado de uma igualmente espontânea *percepção do todo*, [...]”, como preconizado por Kosik (1976, p. 19), numa observação pertinente à abordagem teórico-metodológica que norteia o nosso trabalho de pesquisa.

Dessa forma, o esforço empreendido para estar em coerência à base conceitual adotada, fez-se no exercício da análise do trabalho agroindustrial por uma relação da práxis social humana em sua essência, assumida por um caráter de superação da visão do *mundo fenomênico historicamente determinado, unilateral e fragmentário*, como esclarece Kosik:

A *práxis* de que se trata neste contexto é historicamente determinada e unilateral, é práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue. Nesta práxis se forma tanto o determinado ambiente material do indivíduo histórico, quanto a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move “naturalmente” e com que tem de se avir na vida cotidiana (KOSIK, 1976, p. 14-15).

Evidencia-se assim, a visão pragmática e imediatista da realidade, que se aparenta “naturalmente” na vida cotidiana do sujeito histórico-social, na qual “o mundo fenomênico tem a sua estrutura, uma ordem própria, uma legalidade própria que pode ser revelada e descrita” (Ibidem, p. 15), porém, “a estrutura deste mundo fenomênico ainda não capta a relação entre o mundo fenomênico e a essência” (Ibidem), e dessa forma, a atmosfera comum da vida cotidiana, penetra na consciência dos indivíduos, materializando o que Kosik denominou como *mundo da pseudoconcreticidade*<sup>6</sup>. No mundo pseudoconcreto, como explica Kosik com base em Marx, a realidade em essência, ao contrário dos fenômenos imediatos, não se manifesta diretamente, pois, que se assim o fosse, “toda ciência seria supérflua se a forma fenomênica e a essência coincidissem diretamente” (Marx, O capital, III, séc. VII, III, *Apud* Kosik, 1976, p. 17).

---

<sup>6</sup> De acordo a Kosik (1976, p. 15), o mundo da pseudoconcreticidade pertence ao mundo dos fenômenos externos desenvolvidos à superfície dos processos realmente essenciais; mundo da manipulação, ou seja, da práxis fetichizada distante da práxis crítica revolucionária da humanidade; mundo das representações comuns de projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens; mundo dos objetos fixados, cuja impressão está calcada na idealização de se tratar de condições naturais, não sendo imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens.

Dada a essa lógica, torna-se necessário de início investigar o fenômeno, já que a essência não é perceptível à primeira vista, uma vez que sua manifestação imediata é o fenômeno que dela decorre, sem que este seja, ainda assim, a realidade concreta, ou seja, a essência em si. E para se chegar à realidade, à essência da coisa, deve-se estudar o fenômeno, lhe decompor o todo e conhecer a estrutura:

O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a coisa, e, portanto, compreender a coisa (KOSIK, 1976, p. 18).

Buscou-se, assim, analisar o trabalho agroindustrial, procurando compreender a sua estrutura basilar, num plano de interligação de suas partes para a totalidade, e sobretudo, examinando a aparência superficial que se impõe da realidade, para assim demonstrá-lo em sentido ontológico, enquanto um processo de atividade entre o homem e a natureza, no qual o homem por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a matéria ou objeto natural a ser transformado para um fim útil, como se constata em Marx (2017, p. 255). Dessa forma, objetivamos o estudo do trabalho agroindustrial, analisando-o na processualidade relacional com os objetos e matérias-primas utilizadas, com os meios e recursos empregados e com as finalidades pretendidas para sua execução, procurando destacar as contradições a que é submetido na sociedade controlada pelo capital.

Portanto, num esforço de consonância com o materialismo histórico dialético, empenhamo-nos à compreensão da estrutura do trabalho agroindustrial, num plano de decomposição de suas partes para apreender seu sentido em totalidade enquanto práxis social da humanidade. Assim sendo, ressalta-se a título de esclarecimento, que a constituição analítica que se segue procurou apontar os paradoxos da pseudoconcreticidade na relação do trabalho agroindustrial tido como práxis utilitária, contrapondo essa relação de forma sincrônica à visão crítica do trabalho agroindustrial como práxis humana-social.

Seguindo este enfoque, apreendeu-se nas abstrações do plano fenomênico aparente, que a atividade na agroindústria<sup>7</sup>, refere-se à indústria em suas relações com a agricultura e/ou agropecuária, como atividade econômica de industrialização do produto agrícola em estado

---

<sup>7</sup> Informação baseada nos dados da Plataforma Oxford Linguagens do Google. Site: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/> Acesso em 19.04.2021.

primário ou secundário, com abrangência substancial de ações relacionadas à transformação de matérias-primas advindas do meio rural. Em termos operacionais, movimenta uma parcela significativa da economia brasileira através de suas cadeias produtivas, as quais representam o chamado complexo agroindustrial<sup>8</sup> (CAI), como sendo um conjunto de processos agrícolas que envolve a indústria de serviços e apoio; a produção primária; a indústria de processamento e transformação; a distribuição dos produtos para o mercado de varejo e consumo.

Dada essa dimensão, no plano da superficialidade das representações comuns, é usualmente propagado, de forma determinística, que o trabalho agroindustrial ocorre pela transformação de matérias-primas e pelo beneficiamento de produtos agropecuários provenientes da agricultura, da pecuária, da aquicultura e também da silvicultura, movimentando cadeias produtivas da indústria alimentícia em geral, incluindo a alimentação animal; da indústria dos laticínios; dos frigoríficos; dos enlatados; dos grãos; da indústria têxtil; dos couros; das madeireiras; dos biocombustíveis; dos fertilizantes e defensivos; dentre vários outros setores. Essa caracterização, porém, apresenta num plano fenomênico imediato, apenas os aspectos determinantes do contexto historicamente unilateral, ocultando a ação daqueles que de fato movimentam pelo trabalho toda cadeia produtiva agroindustrial.

Esse contexto é profundamente estudado por pesquisadores como Graziano da Silva (1998), que se ocupa em analisar o processo histórico que determinou a passagem da agricultura brasileira do chamado “complexo rural” para a dinâmica dos “complexos agroindustriais ou CAIs”, o que significou, segundo ele, na “substituição da economia por atividades agrícolas integradas à indústria”, culminando na “intensificação da divisão do trabalho e das trocas intersetoriais” na “especialização da produção agrícola e na “substituição das exportações pelo consumo produtivo interno como elemento central da alocação dos recursos produtivos no setor agropecuário” (GRAZIANO DA SILVA, 1998, p.1).

Desse modo, evidencia-se em relação ao trabalho agroindustrial, a ideia fenomênica de que se tem na correlação imediata da atividade agrícola com os processos de industrialização. Essa evidência se complexifica em virtude da ideologia muito própria do contexto de divisão social do trabalho, que desconstrói o entendimento de que na base da industrialização nas agroindústrias está a atividade de trabalhadores e trabalhadoras como uma prática essencial à execução dos processos produtivos, sem a qual a transformação das matérias-primas não se realizaria por si só.

---

<sup>8</sup> Informações colhidas do site: [http://www.cnpt.embrapa.br/biblio/do/p\\_do142\\_6.htm](http://www.cnpt.embrapa.br/biblio/do/p_do142_6.htm) Acesso em 22.04.2021.

Esse entendimento é central para que se possa romper com as determinações históricas da divisão social do trabalho pela superação da visão aparente e prático-utilitária que se tem tanto do trabalho de modo geral como do trabalho agroindustrial, porquanto “a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho [...]” (MARX, 2017, p. 255), seja o trabalho realizado nos setores da agroindústria ou em qualquer outro setor produtivo.

A visão prático-utilitária do trabalho agroindustrial em relação ao processo de industrialização na transformação das matérias-primas, tem a ver com o que é explicitado por Graziano da Silva (1998, p.1) com base nas ideias de Lenin sobre a divisão social do trabalho, mediante o entendimento de que:

[...] o processo fundamental da criação do mercado interno (quer dizer, do desenvolvimento da produção mercantil e do capitalismo) é a divisão social do trabalho. Apoia-se em que da agricultura se separam, um após outro, diferentes tipos de transformação das matérias-primas (e diferentes operações dessa transformação) e formam-se ramos industriais com existência própria, que trocam seus produtos (que agora já são *mercadorias*) por produtos da agricultura. Dessa maneira, a própria agricultura se transforma em indústria (quer dizer, em produção de mercadorias) e nela se opera idêntico processo de especialização (LÊNIN, 1974, p. 54 Apud GRAZIANO DA SILVA, 1998, p.1).

Outra questão que se torna premente é a visão fragmentária em relação ao processo do trabalho agroindustrial, visto pelo ângulo da relação capital-trabalho na forma fetichizada que se atribui à transformação das matérias-primas. É imperiosa a constatação de que as matérias-primas utilizadas no processo de transformação nas agroindústrias, também, advém da ação posta em prática pela atividade do trabalho. A obtenção de matérias-primas advindas da agricultura, como os frutos, as leguminosas, as verduras, entre outras, são produzidas pelo processo de preparação do solo, do plantio, do cultivo e da colheita; matérias-primas provenientes da pecuária, como a carne, o leite, o couro, e etc., são produzidas no processo de criação e manejo animal; e assim por diante em relação a tantos outros ramos agropecuários em suas especificidades. Porém, é fundamental compreender que tanto o processo de produção quanto da transformação de matérias-primas, são processos movidos em sua essência pela ação do trabalho humano, sem o qual não se chegaria à finalidade ideada antes mesmo de se iniciar o processo do trabalho propriamente dito.

O mesmo ocorre em relação aos instrumentos (meios) de trabalho que servem ao processamento e beneficiamento das matérias-primas nas agroindústrias, isto é, em relação ao maquinário, aos equipamentos e ferramentas que são utilizados. Os instrumentos que servem de meio à execução dos processos produtivos agroindustriais, são do mesmo modo, fruto do esforço da atividade de homens e mulheres no processo de produção, o que exige para tal um

conjunto de ações e operações concretas (mentais e corpóreas) objetivadas ao fim que se objetiva no processo de produção agroindustrial.

Temos assim, a constatação de que o trabalho agroindustrial não possui como fator determinístico e unilateral as reificações procedimentais colocadas superficialmente na descrição dos processos de transformação e beneficiamento das matérias-primas, visto que todo o processo de geração das matérias-primas e de industrialização dessas matérias, depende do metabolismo da ação dos trabalhadores e trabalhadoras, em suas intermediações com as matérias agropecuárias (objetos) e com os instrumentos (meios) de trabalho, objetivados no conjunto das relações sociais, para que assim, efetivamente, se processe o desenvolvimento do trabalho agroindustrial, como uma objetivação do jogo de forças a que se dispõem os trabalhadores.

Com isso, impõe-se a afirmação de que nenhum processo produtivo da atividade humana consegue se efetivar sem a força de trabalho em ação, ou seja, sem o concurso do trabalhador, pois que a ausência desta ação, elimina a produção destinada a satisfazer as necessidades no conjunto da sociedade, e sem a qual também não haveria a possibilidade de repercussões à economia. Todavia, na sociedade capitalista, a visão que se tem da objetivação do trabalho como “única forma de o ser humano efetivar-se, desenvolver-se, torna-se uma objetivação alienante” (SAVIANI e DUARTE, 2015, p. 24), o que não significa dizer, “de forma alguma, que necessariamente a objetivação produza alienação e exteriorização” (*Ibidem*), posto que:

A exteriorização do trabalhador em seu produto significa tão somente que seu trabalho se converte em um objeto, em uma existência *exterior*, mas que existe *fora dele*, independente, estranho, que se converte em um poder independente frente a ele; que a vida que emprestou ao objeto se lhe defronta como coisa estranha e hostil (MARX, 1985, p. 106, Apud SAVIANI e DUARTE, 2015, p. 24).

Em razão disso, a forma unilateral e exterior do trabalho agroindustrial torna-se latente quando convertido imediatamente às mercadorias produzidas, traduzidas tão somente a partir dos dados econômicos gerados, dissociando-se assim da práxis humana social e da apropriação do conhecimento científico e tecnológico (“especialização”) oriundo desta mesma práxis. A exteriorização se dá também no uso da maquinaria (“processos de industrialização”) empregada na transformação da matéria-prima, ficando o trabalho subsumido a funcionalidade das máquinas.

A dinâmica de exteriorização e estranhamento do trabalho agroindustrial, se tornou ainda mais complexificada através da introdução no sistema produtivo agropecuário do

conceito do agronegócio, como uma tendência que emergiu da tônica da “agropecuária moderna, baseada em *commodities*<sup>9</sup> (**grifo nosso**), intimamente ligada às agroindústrias” (GRAZIANO DA SILVA, 2002, p. 19), com forte implementação dos recursos de automação à produção rural, visando a intensificação da capitalização das atividades do campo, o que culminou em altos graus de especialização da produção agroindustrial.

Porquanto, o conceito do agronegócio ou *agribusiness*<sup>10</sup>, é mais uma forma de reinvenção do capital em escala global e de exteriorização do trabalho agrícola em geral, que no mercado brasileiro, foi sendo introduzido em função do crescente *boom* nas exportações dos produtos agrícolas e agroindustriais, passando a ser largamente aceito por associações de produtores agrícolas, como se deu em 1993 pela Associação Brasileira de Agribusiness (Abag), e por parte considerável dos empresários do ramo agrário. A ideia do agronegócio se tornaria uma espécie de radicalização da modernização dos processos de industrialização agrícola, uma vez que a questão puramente agrícola somada à questão industrial passou a ganhar maior fôlego na visão da economia capitalista, como expõem autores como Graziano da Silva (1991); Kageyama et al. (1990); Wilkinson (2008), entre outros.

Subentende-se, assim, uma relação íntima do conceito do agronegócio com o modo de produção capitalista, tornando-se um dos ecos da reificação e alienação da relação capital-trabalho. O conceito do agronegócio, então, em sua genealogia, traduz-se pela geração de mais-valor da produção objetivada na expansão das exportações pelos grandes conglomerados agroindustriais, e no aumento do consumo interno de produtos agroindustrializados, num movimento decorrente das reestruturações da produção, movido pelo exponencial avanço de recursos maquímicos utilizados nos processos de industrialização.

Assim, no longo processo de apropriação do trabalho pelo capital, a introdução do conceito do agronegócio à produção agrícola, como forma de reprodução do capital, tem causado sérias consequências à realização do trabalho agroindustrial e às relações do trabalho existentes entre empregado (trabalhador) e empregador (capitalista). Na sistemática capitalista do agronegócio, o trabalhador segue explorado e exteriorizado do processo de produção, já o

---

<sup>9</sup> De acordo com informações do “Dicionário Financeiro”, “commodities” são **mercadorias** em estado bruto ou de simples industrialização, negociadas em escala mundial. A comercialização é estabelecida no mercado financeiro, com preços normalmente em dólar e que oscilam de acordo com a oferta e a demanda internacionais. Em uma commodity existe pouca diferenciação entre a mesma mercadoria produzida por um produtor comparado com outro. O petróleo, por exemplo, é a mesma mercadoria independente de qual empresa o extraiu. Informações que constam do site: <https://www.dicionariofinanceiro.com/commodities/>. Acesso em 22.07.2020.

<sup>10</sup> Do ponto de vista econômico capitalista, o termo designa em inglês a palavra agronegócio, representado pelo mesmo conceito deste último.

capitalista segue controlando o processo e obtendo os lucros daquilo que foi produzido pelo trabalhador, dado que “[...] a criação do conceito do agronegócio, como forma de gerar uma moldura ideológica para a intensificação da industrialização da agricultura, ocorre em um contexto determinado pela reprodução crítica do capital” (MENDONÇA, 2013, p. 7).

A reprodução crítica do capital aos moldes do agronegócio, é traduzida nos dados apresentados pelo Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada (CEPEA)<sup>11</sup> que mostra de maneira enfática que no ano de 2008 o Brasil se tornou um dos líderes mundiais do agronegócio, tendo exportado para mais de 180 países. Na análise apresentada pelo CEPEA, o agronegócio é reverenciado como o grande responsável pelo índice aproximado de 20% do Produto Interno Bruto (PIB) gerados à economia brasileira no ano de 2016, e pelo crescimento de 5,7% no volume de exportação no período que compreendeu os meses de janeiro a setembro de 2017, com uma soma de valor de US\$ 74 bilhões da produção. Esse índice sofreu uma variação relativa para uma menor cotação nos meses de janeiro a março de 2020 com um PIB em torno de 3,29%, o equivalente a R \$55 bilhões de expansão da produção agroindustrial.

Vê-se, também, nos dados levantados pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), que os setores da agroindústria apontam para uma participação de aproximadamente 5,9% no Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro<sup>12</sup>. O alcance deste percentual, segundo o levantamento da EMBRAPA, se deve a uma maior integração do meio rural com a economia de mercado, com desempenho para a pesquisa científica agropecuária na melhoria da qualidade dos produtos, e nas soluções tecnológicas inovadoras de grande impacto ao setor agroindustrial, a exemplo da utilização das modernas máquinas digitais automatizadas.

Tais dados, no entanto, refletem a reiterada dinâmica mercadológica ao modo de reprodução hegemônica do capital, denunciando o impositivo fenomênico nos moldes do agronegócio, que via de regra se esmera em obscurecer a via concreta pela qual foi possível gerar índices econômicos tão expressivos. Nesses moldes, fica evidenciada a lógica da economia capitalista que atribui a si mesma a riqueza que foi gerada na exploração da força de trabalho, pois que, o produto do trabalho foi produzido unicamente pelo trabalhador, que não obstante, se vê como um ser estranho àquilo que produziu no dispêndio de suas energias físicas e espirituais, e que não poucas vezes, não tem a mínima condição de consumir aquilo que ele mesmo produziu, evidenciando um processo de alienação tão crítico ao ponto do trabalho

---

<sup>11</sup> Fonte: <https://www.cepea.esalq.usp.br/br/pib-do-agronegocio-brasileiro.aspx> Acesso em 18.05.2020.

<sup>12</sup> Dados extraídos do site: [www.embrapa.br/grandes-contribuicoes-para-a-agricultura-brasileira/agroindustria](http://www.embrapa.br/grandes-contribuicoes-para-a-agricultura-brasileira/agroindustria) Acesso em 18/05/2020.

aparecer como *desrealização ou desefetivação* do trabalhador, e mesmo subsumido por máquinas, como Marx adverte nos *Manuscritos econômicos-filosóficos* (2008), de tal forma que:

*A economia nacional oculta o estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação imediata entre o trabalhador (o trabalho) e a produção. Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz de outra parte máquinas [...] (MARX, 2008, p. 82, Grifos do original).*

O capital ao ocultar a essência do trabalho, causando o seu estranhamento, interfere drasticamente no entendimento de que a relação imediata do trabalho com seus produtos é a relação do trabalhador com os objetos da sua produção, uma vez que, a relação do abastado com os objetos da produção e com ela mesma é somente uma consequência desta primeira relação, como explicita Marx (2008, p. 82), em razão de que se formos perguntar sobre “[...] qual a relação essencial do trabalho [...]” (MARX, 2008, p. 82), então, “[...] perguntamos pela relação do trabalhador com a produção [...]” (*Ibidem*). Marx, porém, assevera que o estranhamento do trabalho não se mostra somente no resultado, “[...] mas também, e principalmente, *no ato da produção*, dentro da própria *atividade produtiva* [...]” (*Ibidem*).

Estas elucidações discorridas por Marx, explicam o fato do trabalho agroindustrial, produzido pelo conjunto dos trabalhadores agroindustriais, ser subsumido a meros índices econômicos na dinâmica do agronegócio, num processo crítico de exteriorização do trabalho, uma vez que o próprio trabalhador passa a se enxergar como *um apêndice da máquina* no processo de transformação agroindustrial, sofrendo um processo de coisificação, no qual não se dá conta da riqueza que produziu. Diante disso, a agroindústria/agricultura se “[...] transforma num ramo de aplicação do capital em geral, e de modo particular, do capital industrial que lhe vende insumos e compra as mercadorias aí produzidas [...]” (GRAZIANO DA SILVA, 1998, p. 4).

Dessa forma, é possível constatar que o objetivo do conglomerado que forma o sistema do agronegócio é estrutural, organizado para alavancar nos limites da sociedade capitalista, o que Marx trata como sendo a intensificação do capital-trabalho<sup>13</sup>, capital-lucro, trabalho-salários, terra-renda, a partir de relações econômicas em conexão com os componentes de valor

---

<sup>13</sup> Ver O Capital, III, Cap. XLVIII.

e riqueza da propriedade privada, complementando a mistificação do modo de produção capitalista – a reificação (*Verdinglichung*) das relações sociais – numa justaposição incomensurável das relações de produção material em que trabalho e trabalhador são meros componentes sociais coisificados.

Nesse aspecto, se formos nos deter aos avançados graus de eficiência e funcionalidade dos recursos de automação usados na atualidade na produção agroindustrial, se torna ainda mais patente a ideologia de substituição do trabalho humano pelas máquinas. A adesão a essa reificada admissibilidade é até mais palpável ao se verificar o alcance funcional de uma gama de tecnologias ultramodernas<sup>14</sup> patenteadas pelo avançadíssimo grau de evolução da ciência e da tecnologia, como se pode deduzir da tecnologia de precisão digital; da nanotecnologia; da engenharia genética; da engenharia mecatrônica e da engenharia de controle e automação, das quais surgiu a robótica. Inovações estas, com altos padrões de desempenho, com tecnologia de inteligência artificial capazes de imitar com precisão os movimentos humanos, de monitorar, controlar e até operar digitalmente todo o processo de produção, e que são muito difundidas atualmente no conceito da Indústria 4.0<sup>15</sup>, que é outra vertente que tem impulsionado o modo de produção capitalista contemporâneo, especialmente nos grandes conglomerados do agronegócio, com o uso de equipamentos como drones de monitoramento, de tratores automatizados, das colheitadeiras de precisão, entre outros recursos, que para funcionarem só precisam, muitas vezes, da instalação de aplicativos que podem ser comandados ao alcance das mãos através do aparelho celular, o que não deixa de ser grandes avanços da humanidade.

Todo esse avanço das novas tecnologias aplicadas à produção agrícola e agroindustrial, especialmente no dado processo de mundialização do capital no qual se viabilizou uma nova base científico-técnica que passou a comandar o processo produtivo sob organização de uma “revolução digital-molecular” globalizada, permitiu a organismos como a Organização de Alimento e de Agricultura das Nações Unidas (FAO), de acordo com o que informa Frigotto (2012, p. 68), afirmar que há atualmente a capacidade de se produzir alimentos em abundância para 12 bilhões de pessoas. Frigotto, porém, contrapõe essa interpretação fazendo uma síntese dos estudos de Rifkin<sup>16</sup>, em que este argumenta que:

---

<sup>14</sup> Ver <https://agroemdia.com.br/2018/02/06/agricultura-de-precisao-e-digital-nano-genetica-e-mecatronica/> e, <https://www.voitto.com.br/blog/artigo/engenharia-mecatronica>. Acesso em 15.01.2021.

<sup>15</sup> Conceito bastante explorado na atualidade, atribuída à ideia do advento de uma Quarta Revolução Industrial, com base no expressivo avanço científico e tecnológico aliado a produção industrial, que dentre outros determinantes, introduz a inteligência artificial aos processos produtivos de automação engendrada pela tecnologia computacional da informação.

<sup>16</sup> Ver Jeremy Rifkin, apud Nogueira (2000), (Nota do autor).

[...] um agricultor primitivo que se valia somente de sua própria força de cultivo da terra produzia dez vezes mais calorias do que as que consumia e assim podia alimentar uma família de até sete pessoas. Com o invento da roda, arado e o uso de bois ou cavalos, potencializa seu trabalho na produção de energia alimentar. Com dois cavalos e cinco camponeses era possível produzir para alimentar duzentas pessoas. Mas, com isso, começa a necessidade de industrializar implementos agrícolas e também dispensar trabalhadores no campo. Com o advento das mudanças tecnológicas da primeira, segunda e terceira “revoluções industriais”, poucos camponeses produzem para até 6 mil pessoas (FRIGOTTO, 2012, p. 68).

Frigotto salienta, com base nos dados que corresponderam aos anos de 2010, que o levantamento de Rifkin, choca brutalmente diante da realidade em que mais de um bilhão de seres humanos, dos 6 bilhões de habitantes do planeta naquele período, viviam em níveis lamentáveis de subnutrição, e que no caso brasileiro “[...] o avanço do capitalismo no campo, mediante a ampliação do latifúndio e do agronegócio, produziu 20 milhões de adultos, jovens e crianças sem-terra [...]” (*Ibidem*), enfatizando ainda que, “[...] o outro lado da mesma medalha é o crescente desemprego estrutural e a perda de direitos dos trabalhadores [...]” (*Ibidem*).

Desse modo, se formos fazer um levantamento atual iremos constatar que o número de pessoas que vivem em condições de subalimentação ou que passam fome não diminuiu, e ao contrário, até aumentou sob determinadas condições socioeconômicas, como é o caso da realidade atual do Brasil em que os dados do IBGE do ano de 2020 apontam que mais de 19 milhões de brasileiros, incluindo crianças, vivem em situação de insegurança alimentar, melhor dizendo, passam fome no país. De acordo com o IBGE a fome no Brasil atinge níveis alarmantes especialmente no campo.

O capital, assim, no seu processo de mundialização, e de exploração exacerbada do trabalho, tem resultado na concentração de riqueza cada vez maior dos grupos que dominam a pirâmide do mercado financeiro, como o do agronegócio, assim como, tem se apropriando do conhecimento científico e dos recursos tecnológicos produzidos, e segue no transcurso histórico deformando as relações do trabalho social, gerando dia após dia condições bem mais precarizadas de trabalho, com subemprego, com terceirização, e com muito desemprego, muita fome e miséria, entre outros processos de desumanização.

Este processo de dominação e de sanha exploratória do capital no agronegócio, tem sido muito intensificada no Brasil, ainda mais no processo histórico contemporâneo muito a partir do ano de 2017, em que o país segue decaindo drasticamente em termos sociais, políticos e econômicos, atingindo de modo extremado a classe trabalhadora, em especial os mais pobres, que sofrem uma violenta política de recessão com perdas de direitos sociais fundamentais

conquistados em muitas décadas de lutas como direito ao emprego, à saúde, à educação pública e aposentadoria digna, entre tantos outros gravames, além de, no tempo atual, estar sob risco constante a própria vida humana e do biosistema de um modo geral pela degradação cada vez maior dos recursos naturais, devido ao regime nóxió de extrema-direita que se apossou do comando do país.

Feita a exposição acima do choque de realidade atual, cumpre retomarmos à referência sobre a evolução científica-tecnológica na história, para melhor tratamento do processo de automatização nas agroindústrias e indústria em geral. Marx, desde o século XVIII, já se ocupava do advento dos processos de industrialização relacionada à inserção da maquinaria ao processo de trabalho, quando analisou a transição do modo de produção feudal para o modo de produção industrial, demonstrando os impactos dessa inserção à feição do trabalho e à classe trabalhadora de modo geral, dada às contradições nas formas com que o capital toma para si o trabalho e o conhecimento acumulado que culminou nas invenções tecnológicas do maquinário.

Sobre a introdução dos instrumentos maquínicos à produção, Marx, em *O capital*, dedica todo um capítulo – *Maquinaria e grande indústria*. Marx inicia o caput, tratando sobre o desenvolvimento da maquinaria com menção a um apontamento do filósofo e economista John Stuart Mill, que em seus “*Princípios da economia política*”, diz que: “É questionável que todas as invenções mecânicas já feitas tenham servido para aliviar a faina diária de algum ser humano” (MILL, *Apud* MARX, 2017, p. 445). De fato, num primeiro plano, há que se concordar com a observação de Mill. Marx, porém, analisando de forma mais acurada a questão, esclarece a finalidade do uso da maquinaria no modo de produção capitalista:

Mas essa não é em absoluto a finalidade da maquinaria utilizada de modo capitalista. Como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, ela deve baratear mercadorias e encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador necessita para si mesmo, a fim de prolongar a outra parte de sua jornada, que ele dá gratuitamente para o capitalista. A maquinaria é meio para produção de mais-valor (MILL, *Apud* MARX, 2017, p. 445).

O barateamento das mercadorias e o encurtamento da jornada de trabalho a que Marx se refere, não tem a ver nem com o valor de troca pago pela mercadoria produzida, e nem com a diminuição do tempo de ação do trabalhador. Tanto o encurtamento da jornada de trabalho como o barateamento da mercadoria, dizem respeito apenas, ao tempo de prolongamento da produção o que acaba aumentando a acumulação de mais-valor para o comprador da força de trabalho, uma vez que ele não compra o trabalho, apenas a força motriz do trabalhador, que por

sua vez não detém os meios da produção e troca sua força de trabalho por um salário, que não condiz com o dispêndio de trabalho posto em atividade.

O trabalhador, nesse jogo, só gasta menos tempo para produzir a mercadoria, porém, a produz em maior quantidade, na sobra de mais tempo de produção, simplificada pela engrenagem das máquinas, e não na diminuição de tempo no dispêndio de suas forças, como também não deixa de laborar com menor esforço intelectual ou corpóreo ao operar o maquinário. Por isso, Marx tem razão em sua crítica, pois, nesse sistema, só o capitalista fica com o mais-valor (lucro) daquilo é produzido pelo trabalhador.

Marx, reforça sua crítica sobre a finalidade do uso da maquinaria no capitalismo, dizendo que: “na manufatura, o revolucionamento do modo de produção começa com a força de trabalho; na grande indústria, com o meio de trabalho” (MARX, 2017, p. 445). Isto, por elucubração, nos remete aos processos de implementação da automatização no trabalho tanto nas médias quanto nas grandes agroindústrias. Em ambas, há que se dispor, tanto da força de trabalho como da maquinaria como meios de produção. Assim, Marx assevera que a única revolução feita pelas máquinas no sistema capitalista, foi a objetivação da geração de mais-valor à propriedade privada.

É importante, atentarmos, que o uso da maquinaria no sistema capitalista de produção, seja na indústria em geral como na agroindústria, não se traduz como forma de suprimir à atividade do trabalhador sob nenhum aspecto, ao contrário, é uma forma de impulsionar ainda mais a geração de mais-valor para o capitalista e subsumir ainda mais a força de trabalho. A esse respeito Frigotto faz a seguinte crítica:

Tanto o trabalho quanto a propriedade, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como produtores de valores de uso para os trabalhadores: resposta a necessidades vitais destes seres humanos. A força de trabalho expressa sua centralidade ao se transformar em produtora de valores de troca, com o fim de gerar mais lucro ou mais valor para os capitalistas. O trabalho, então, de atividade produtora imediata de *valores de uso para os trabalhadores*, se reduz à *mercadoria força de trabalho e tende a se confundir com emprego*. O capital detém como propriedade privada, de forma crescente, os meios e os instrumentos de produção. A classe trabalhadora detém apenas sua força de trabalho para vender. Ao capitalista interessa comprar o tempo de trabalho do trabalhador ao menor preço possível, organizá-lo e gerenciá-lo de tal sorte que ao final de um período de trabalho – jornada, semana ou mês – o pagamento em forma de salário represente apenas uma parte de tempo pago e a outra se transforme em ganho do capitalista ou um sobrevalor (mais-valia ou tempo de trabalho não pago) (FRIGOTTO, 2012, p. 63).

No plano da ideologia, a representação que se constrói é a de que o trabalhador ganha o que é justo pela sua produção, pois parte do pressuposto de que o capitalista (detentores do capital) e os trabalhadores que vendem sua força de trabalho, o fazem numa situação de igualdade e por livre escolha. Apagam-se processos históricos que transformaram relações de classes. Entre estas há de se perceber que a classe detentora

do capital para se tornar hegemônica superou outras que se fundavam em relações escravocratas e servis. Essa dissimulação fica mais mascarada mediante o contrato de trabalho que legaliza essa relação desigual (Ibidem).

Assim, as profundas mudanças transcorridas na produção tradicional oriunda do meio agrário, demarcam o processo histórico da agroindústria no Brasil e surgem, de acordo a Sorj (1980), com a reestruturação na agricultura no momento em que esta é incorporada ao circuito de produção industrial, motivadas pelos interesses de acumulação do capital, o que ocasionou também, conforme esclarece Graziano da Silva (1998, p. 3), no processo de “separação da cidade/campo, que se deu por inteiro “quando a indústria se muda para a cidade” e “quando o próprio campo se converte numa fábrica”, no qual a atividade agropecuária se “converte num ramo da própria indústria” (GRAZIANO DA SILVA, 1998, p. 3).

### **2.2.2 O Processo de Abertura à Atividade Agroindustrial no Brasil: um breve histórico**

Em razão do expediente de acumulação do capital, no que se refere ao processo histórico de abertura à atividade agroindustrial no Brasil, vamos encontrar nos estudos de autores como Graziano da Silva (1991, 1998, 2002, 2004); Sorj (1980, 1998); Schneider (2003); Sorj e Wilkinson (2008); Kageyama (1989, 1990); Mendonça (2005); entre outros, que desde a metade do século XIX, havia um movimento crescente de associação à modernidade científica da agricultura em oposição a propostas de resistência dos proprietários de terras que defendiam uma “indústria rural moderna” ou a manutenção das “práticas tradicionais nas empresas agrícolas”, como ocorria relativamente aos engenhos a vapor e as usinas de açúcar do nordeste canavieiro, ou mesmo com o uso de máquinas para fabricar trigo e produzir arroz na região sul do país.

No caso específico do Brasil, do pós golpe militar de 1964, as forças sociais que dominavam o oligopólio agrícola eram constituídas fundamentalmente pelos representantes do grande capital monopolista, associados de forma secundária aos grandes proprietários de terra, como relata Sorj (1980). Essas forças, se movimentaram muito com intuito inicial de darem uma solução para os excedentes do setor agrícola, tratando da transferência dos excedentes pela ação do complexo agroindustrial que passava a comandar os processos de produção na agricultura e nos demais setores agropecuários, como das exportações e das demandas do mercado interno.

Porém, havia uma contraposição às ideias de modernização na agricultura entre as forças dominantes que ocasionou, segundo Sônia Regina de Mendonça (2005), uma profunda

crise de representação política entre as entidades patronais rurais. Tal crise, como discorre a autora, foi respaldada por políticas públicas de farta distribuição de créditos e subsídios estatais concorrendo para a capitalização no campo e para a extrema especialização da produção agroindustrial. Sua análise evidencia que do ponto de vista político institucional, tal especialização, “ [...] resultou na emergência de um duplo processo de diferenciação intraclasse dominante “agrária”, agudizando disputas entre as diversas agremiações do patronato” (MENDONÇA, 2005, p. 2), gerada “[...] em torno da afirmação de um único porta-voz “legítimo” do conjunto em claro contraste com a grande diversificação de seus negócios” (*Ibidem*).

Mendonça esclarece que o motivo da contenda era a de assegurar a permanência ou exclusão de representantes do “setor agrário” junto às agências da sociedade política ou Estado restrito, pelo fato de que em face da nova “agricultura superespecializada”, tornava extremamente difícil um consenso, “[...] ainda que a retórica de suas lideranças estivesse centrada na construção de uma identidade empresarial dos grandes proprietários” (*Ibidem*). Esse movimento atinge seu ponto máximo a partir dos anos 1960, com a política de “modernização da agricultura” promovida pelo regime militar que começou a propagar de forma explícita a ideologia do advento de latifundiárias com “agricultura moderna”, com empresas e empresários rurais” e com uma “agricultura capitalista” para o Brasil, obtendo assim, o respaldo de forças dominantes e deslocando as defesas do modelo tradicional para um projeto desenvolvimentista de país em prol da “atividade empresarial no campo” e das “grandes propriedades produtivas”.

Com isso, com a importância assumida na exportação de produtos agropecuários e agroindustriais e o envolvimento nesse comércio do capital de diversos segmentos produtivos, não somente do setor agrário, as contraposições de resistência dos grandes proprietários de terra ao processo de modernização da agropecuária deslocou-se das defesas das tradições e da propriedade para ceder lugar diante do vislumbre do que viria a ser a atividade industrial no campo e especialmente das vantagens que poderiam ser obtidas pelos grandes conglomerados produtivos em prol do propagado “desenvolvimento do país”.

Essa fase tem seu auge no início da década de 1990, segundo os apontamentos de Graziano da Silva (2006). Nesse período, repercutiu uma maior adesão política ao conceito do agronegócio em termos da nova análise de aumento econômico para o setor agropecuário, cujo funcionamento deveria se dar de forma integrada ao conjunto de unidades agrícolas, como uma tônica estabelecida dentro desse conceito que já havia fincado ramificações para uma gestão especializada na agricultura e para expansão e dimensionamento mais qualificado dos padrões

de exportação para atender o mais que possível as exigências do mercado externo e aumentar as negociações em maior número desse mercado.

Entretanto, mesmo com o apogeu da expansão da agroindustrialização brasileira nos anos de 1990, vários estudos apontam que o processo de modernização na agricultura começou a firmar-se no Brasil, desde o período que compreende o fim dos anos 1950, como afirma Sorj (1980), pois já havia nesse período uma quebra dos mecanismos de integração da agricultura para o padrão de acumulação industrial, que em termos políticos e econômicos, ocasionou na reorganização das atividades agrícolas, induzida pelos clamores à modernas práticas de industrialização dos insumos agrários. Segundo o autor, esta reorganização, impulsionada pela intervenção do Estado e pelos interesses de grupos hegemônicos, orientaram tanto a nova dinamização da produção agrícola quanto a renovação das estruturas de dominação do campo agrário, cujo rumo não estava predeterminado, uma vez que foram as forças sociais do conjunto da sociedade e, mais precisamente, do campo, que reorientaram o sentido e as formas de integração da agricultura ao nível de produção industrializada.

Essa reorientação ocorreu, segundo Walter Belik (1992), de forma contrária à integração agricultura-indústria que se fazia tendo como base capitais agrários ou mercantis do início do Século XX. A nova proposta de integração decorre, então, da Política Agroindustrial que foi adotada, e que determinou de fato uma reorientação em sentido inverso, ou seja, da indústria para a agricultura, não se constituindo em um mero prolongamento da atividade rural, e sim num movimento no qual era a indústria que orientava os padrões e a forma de produção na agricultura, modificando drasticamente o circuito campo/cidade, e não ao contrário, como antes. Walter Belik, observa que “[...] com essa nova agroindústria apoiada nas exportações e nos hábitos de consumo urbano, massifica-se a sua produção e oligopoliza-se o seu crescimento” (BELIK, 1992, p. 198).

Assim, desde o início de sua expansão, foram ocorrendo mudanças significativas no direcionamento dos processos da agroindustrialização no Brasil. Conforme nos esclarece Graziano da Silva (1991), nos anos de 1980 e início das décadas seguintes, diversos estudiosos das questões agrárias já passavam a substituir a expressão “agricultura moderna” ou “agropecuária”, por “agroindústria”, e segundo ele, foi a partir dessa nova conotação que começou a aparecer a figura dos CAI (Complexos Agroindustriais), como uma marca para o desenvolvimento das atividades agropecuárias no processo de integração entre agricultura-indústria por “duas pontas”, sendo, a dos insumos e a dos produtos na relação de “industrialização da agricultura”, expressão formulada por Kautsky ([1899] 1986), e Graziano da Silva (1995).

Contudo, a tese de Walter Belik (1992), mostra que:

[...] a industrialização da agricultura só poderia se completar na medida em que houvesse uma agroindústria processadora também moderna. Produzir em larga escala a partir de matéria-prima agropecuária pressupõe um setor processador bem ajustado e um mercado capaz de absorver seu produto. Em outras palavras, a oferta de matéria-prima agropecuária em bases modernas pressupõe um setor processador demandante também moderno. Por este motivo o processo de constituição dos CAIs tem, também como um dos seus elementos, uma política voltada para a agroindústria processadora (BELIK, 1992, p. 83).

Belik, vai ainda mais além em relação ao processo histórico das agroindústrias no Brasil. Ele defende que a primeira atividade agroindustrial conhecida no Brasil remonta ao início da colonização pela fabricação de melaço e de rapadura para exportação, a partir do processamento nos engenhos de cana-de-açúcar. O estudioso esclarece que, “[...] após o declínio da atividade canavieira agroexportadora, o processamento agroindustrial vai ressurgir apenas dois séculos depois, na fase da industrialização brasileira do Século XIX” (BELIK, 1992, p. 30), e que “[...] ao final desse século, o Brasil já contava com um importante parque têxtil, além de outras atividades, como o processamento de gorduras animais, fabricação de alimentos básicos, bebidas etc.” (*Ibidem*, p.31), fatos que suscitaram a afirmação de que “[...] a presença do processamento agroindustrial é, no mínimo, secular no Brasil” (*Ibidem*).

Desse modo, evidencia-se toda uma trajetória histórica da atividade agroindustrial no Brasil, remontando aos primórdios da fase de colonização. Do período colonial à fase de expansão e até a conjuntura atual, ocorreram mudanças profundas tanto em sentido positivo como de forma contrária. O que era antes objetivado para atender demandas de excedentes locais da produção agrícola, passou a ser direcionada para os setores de exportação, modificando após isso, toda a dinâmica e estrutura da produção em termos da relação campo/cidade. Sorj (1980) diz que no processo de reorganização da produção agrícola, o que era direcionado especialmente para a exportação, passa a ser direcionado para o mercado interno, no começo como simples expressão da crise do setor exportador e depois como expressão da expansão e demanda do setor urbano-industrial.

Assim, o autor sinaliza que “[...] ao nível da produção agrícola, este processo determinou uma crescente monetarização, mercantilização e especialização da pequena produção e do latifúndio tradicional orientados para o mercado interno” (SORJ, 1980, p. 11), e com isso, aumentando a oferta de excedentes e a expansão das áreas cultivadas, o que não exigiu de início grandes modificações em relação aos instrumentos utilizados para produção. Essas modificações só começaram a acontecer com o advento das grandes inovações científicas e

tecnológicas, as quais especializaram radicalmente os processos produtivos e serviram para ampliar ainda mais o acúmulo de capital da grande agroindústria com desfechos satisfatórios ao agronegócio.

Assim, em um resumo da expansão e modernização da produção agrícola que culminou no processo histórico de consolidação da agroindústria no Brasil, vista agora do ponto de vista do trabalho agroindustrial e da apropriação desta atividade pelo capital, buscamos os estudos de Sorj (1980) que mostram que:

A agroindústria determina uma transformação qualitativa nas condições de geração e apropriação de sobretrabalho, seja do pequeno produtor, seja do trabalhador assalariado. A agroindústria passa a comandar a produção colocando-se como condição básica de geração de novos excedentes, transformando a agricultura no campo de realização da mais-valia gerada no setor de insumos e máquinas agrícolas e no fornecedor da matéria-prima para a indústria de transformação agroalimentar. Seja no caso da produção agrícola, tanto para a exportação quanto para o atendimento do mercado interno, da pequena ou da grande propriedade, o crescimento da agricultura passa a depender da existência da indústria de insumos e maquinaria agrícola e dos processos de elaboração industrial, modificando dessa forma o lugar e importância das diferentes classes na produção agrícola. As formas tradicionais de exploração da força de trabalho rural dão lugar a novas formas de produção, onde a mais-valia relativa e a capacidade de capitalização da pequena produção se transforma no centro de reestruturação das relações de produção (SORJ, 1980, p. 12).

O quadro em síntese trazido por Sorj, dá uma dimensão do panorama conjuntural que envolve a atividade agroindustrial em suas relações sociais e econômicas e assinalam, portanto, o processo histórico de reestruturação das relações de produção que marcaram a expansão do trabalho agrícola tradicional para a transformação industrial na agroindústria. Ademais, chama a atenção para a questão da apropriação de sobretrabalho no modo de produção capitalista, em que a extensionalidade do trabalho junto às máquinas agrícolas não constitui em nenhum valor para o trabalhador, mas sim, em meios de exploração do trabalho e de mais-valia para o capitalista.

### **2.2.3 O Trabalho Agroindustrial nos Limites das Agroindústrias Hegemônicas**

Buscando expor teoricamente as condições e a dinâmica do trabalho agroindustrial no limite das relações de produção das agroindústrias dominantes, lançamos mão dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa “As Metamorfoses do Mundo do Trabalho” (Unicamp/CNPq)<sup>17</sup>, coordenado pelo professor Ricardo Antunes, os quais resultaram num

---

<sup>17</sup> O trabalho desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa “As Metamorfoses do Mundo do Trabalho” (Unicamp/CNPq), de que Ricardo Antunes é líder-organizador, tem gerado uma série de produções acadêmicas que reúne livros,

conjunto de produções científicas, cujo teor vem sendo socializados em diversas fontes de publicação, dentre as quais encontram-se significativas análises sobre a configuração do trabalho agroindustrial no Brasil, imersas no escopo de uma nova morfologia do trabalho em escala global, com destaques para a intensificação da produção capitalista no agronegócio.

Uma das pesquisas, trata sobre a agroindústria canavieira, e foi realizada em uma usina açucareira na região de Campinas, interior de São Paulo<sup>18</sup>. A pesquisa mostrou que em 2010 a usina possuía um total aproximado de mil assalariados fixados no trabalho do corte de cana-de-açúcar, cuja produção é elemento central da fabricação do etanol. O salário dos trabalhadores e trabalhadoras da usina, está atrelado à quantidade de cana colhida por dia, a depender da maior ou menor produção realizada, acarretando numa expressiva intensificação do trabalho, o que beneficia substancialmente os empresários, uma vez que o aumento da produção interessa também aos trabalhadores que querem receber pouco mais, e para isso, laboram em ritmo mais acelerado. Decorre daí um processo de exploração acentuada do trabalho no setor sucroalcooleiro, no qual os trabalhadores são bem mais controlados e disciplinados em suas atividades, tendo o salário por produção, um método utilizado desde antes da década de 1970.

A pesquisa aponta outro elemento que configura a superexploração do trabalho na agroindústria: a forma do cálculo do trabalho que foi produzido. Não são os trabalhadores que contabilizam o que conseguiram produzir. Esta aferição fica a cargo dos funcionários efetivos da empresa, ocasionando drasticamente na burlagem e na redução do valor total da produção. Os relatos dos trabalhadores e trabalhadoras entrevistados na pesquisa, trazem histórias de mutilações, adoecimentos e envelhecimento precoce, oriundos do afã de sobrepujarem ao limite de suas forças maior quantidade de serviço e produtividade que lhes permita ganhar um pouco mais de dinheiro, sacrificando para isso, até mesmo o intervalo limitado para refeição e possível descanso.

Bernardo Sorj (1980), explica que a baixa remuneração do trabalhador rural, deve ser entendida a partir do processo histórico de conformação da agricultura em que o domínio do latifúndio permitiu a imposição de baixos salários. Aqui no Brasil, essa realidade foi

---

artigos, e diversos ensaios científicos que se encontram enfiados em obras como “Riqueza e miséria do trabalho no Brasil” e o “O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital”, assim como em diversas outras fontes, retratam, entre outros setores produtivos, os processos do trabalho na agroindústria, em áreas distintas do setor, dentro dos limites do capitalismo contemporâneo.

<sup>18</sup> Esta pesquisa foi apresentada por Juliana Guanaes, tendo sido realizada na Usina Açucareira Ester S.A., localizada na região de Campinas, interior de São Paulo, e é parte integrante do projeto do Grupo de Pesquisa “As Metamorfoses do mundo do trabalho” (Unicamp/CNPq), sendo publicada com o título “Quanto mais se corta, mais se ganha”, na obra organizada por Ricardo Antunes, Riquezas e miséria do trabalho no Brasil (2013), v. 2, cit., com elaboração final do resumo, a partir do texto original da pesquisadora, feita por Ricardo Antunes.

determinada pela incapacidade de luta política devido a subordinação estrutural da mão-de-obra rural, fruto da herança histórica do trabalho escravocrata nos engenhos de açúcar, e nos latifúndios com plantação de café e de cacau. O sacrifício desses trabalhadores e trabalhadoras, via de regra, é bem explorado por seus patrões, que têm o controle dos que produzem mais em menos tempo e daqueles que são considerados improdutivos. Os patrões mantêm os primeiros no regime de superexploração, demitindo os últimos por não lhes servirem aos interesses de supervalorização no acúmulo de capital.

Outro exemplo do trabalho relacionado à agroindústria canavieira<sup>19</sup>, trata sobre a intensificação ocorrida após transição do processo de trabalho manual para o processo de mecanização no corte da cana, que foi levado a efeito com a implantação do Protocolo Agroambiental firmado entre a União da Indústria Canavieira (Única) e o governo paulista em 2007, e do Pacto de Livre Adesão firmado entre a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), enquanto representação dos trabalhadores e com a Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo (Feraesp), enquanto representações do governo federal e do patronato. O objetivo dos acordos entre estas associações era o de reorientar as relações de trabalho nos canaviais e garantir aos compradores de etanol do mercado externo que as relações de trabalho seriam fiscalizadas pelo poder público.

A pesquisa foi empreendida com diversos trabalhadores rurais de diversos municípios do interior de São Paulo, objetivando analisar as condições de trabalho e de saúde dos trabalhadores e trabalhadoras nos canaviais paulistas. A pesquisa mostrou que na produção da cana – mesmo com a utilização da mecanização e do maquinário na preparação do solo, no transporte de mudas, na abertura e fechamento dos sulcos ou valas no solo, na adubação e irrigação – as atividades de plantio e de colheita são realizados pela via manual e permanecem bem exploradas, ainda mais quando se obriga a plantar em terrenos irregulares ou com depressões, onde as máquinas não conseguem operar, e o dispêndio de forças do trabalhador, constitui a tônica exaustiva e adoecedora no trabalho do corte de cana, como se pode depreender de um dos relatos apresentados:

A cana deve ser abraçada e cortada o rés do chão para facilitar a rebrota. Esta atividade exige total curvatura do corpo. Após o corte, a cana é lançada nas leiras (montes); antes devem ser aparados os ponteiros, cujo teor de sacarose é pouco, não compensando o transporte para a moagem [...]. As condições de trabalho são marcadas pela altíssima intensidade de produtividade exigida [...]. Entretanto, apesar dos critérios científicos e técnicos terem aperfeiçoado as variedades de cana – cada vez

---

<sup>19</sup> Ver a pesquisa intitulada “*A nova morfologia do trabalho nos canaviais paulistas*”, cuja autora é Maria Aparecida de Moraes Silva, e que é parte integrante da obra “*Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*” (2013).

mais visando ao aumento do teor de sacarose –, as canas não possuem o mesmo peso nem se encontram da mesma forma no momento do corte. Há canas deitadas, em pé, trançadas, as quais exigem diferentes esforços dos trabalhadores [...]. Para o corte usa-se, [...] o gancho, um instrumento de madeira, feito pelos próprios trabalhadores, auxilia os movimentos com as pernas para alinhar a cana para o corte dos ponteiros, [...]. Este instrumento ameniza as dores nos braços e nas costas e evita o agravamento das dores nas pernas. Outra forma de resistência produzida no eito é a troca de cabos do podão pelo próprio trabalhador. As usinas, na busca do aumento desenfreado de lucros, fornecem podões com cabos menores, a fim de diminuir os custos com os instrumentos de trabalho. Esta medida exige maior curvatura do corpo no momento do corte, mais um agravante do sofrimento no trabalho. Para contrapor a isso, alguns trabalhadores trocam os cabos menores por maiores. Por outro lado, algumas usinas exigem a cana amontoada e não enleirada (em leiras), para facilitar a ação dos guinchos no momento da recolha e depósito nos caminhões. Todas essas imposições não são contabilizadas nos cálculos dos técnicos, [...]. A cana é pesada na usina, portanto, o controle dessa operação escapa ao trabalhador [...]. A principal característica do trabalho é de ser extenuante, pois exige um dispêndio de força e energia que, muitas vezes, o trabalhador não possui, tendo em vista o fato de serem extremamente pobres, senão doentes e subnutridos, além de serem submetidos a uma disciplina rígida, cujo controle não incide apenas sobre o tempo de trabalho, como também sobre os movimentos do corpo e o grau de competição estabelecido entre os cortadores. Quanto mais competitivos, mais rápidos serão os golpes do podão, capazes de lhes darem o título de “podão de ouro”. [...] (SILVA, 2013, p. 285-286).

Como resultados, tem-se a superexploração no trabalho com exaustão dos trabalhadores, com reflexos mais diretos à saúde, cujos quadros sintomáticos são as câibras, vômitos, tonturas, feridas pelo corpo provocadas pelo suor despendido mesclado à fuligem da cana, doenças respiratórias, dores de cabeça, dores de coluna, tendinites, etc. Sobre a questão da fuligem, é mostrado que é proveniente da cana queimada para ser transferida para as usinas de moagem, contendo as mesmas gases venenosos, posto que as usinas utilizam agrotóxicos para apressar a maturação do canavial em apenas três semanas antes do corte, o que causa a intoxicação na emissão dos gases pela fumaça, e que dentre outras coisas, provoca desmaios e convulsões, com sérias consequências à saúde dos trabalhadores.

A conclusão a que se chegou com a pesquisa, é a de que o mercado do corte de cana em seus processos produtivos, contribui para manutenção dos elevados níveis de produtividade, com altos lucros das empresas e intensificação dos níveis de exploração por meio do pagamento por produção. Essa superexploração é mais comum pela ausência de especialização ou de qualificação dos trabalhadores cortadores da cana, motivo pelo qual são *imprescindíveis* aos altos padrões de acúmulo dos capitais envolvidos.

A autora da pesquisa, acrescenta que essa desespecialização engendra a especialização enquanto cortador de cana, capaz de suportar as maiores adversidades, como condições climáticas de muito calor, frio, chuva, e etc., e os rigores do trabalho por produção imposto pelas usinas (SILVA, 2013). Além disso, chama a atenção para a questão da divisão sexual do trabalho nos canaviais, em que as mulheres são muito mais exigidas para o plantio, por serem

consideradas mais caprichosas nos cuidados e atenção nos processos que se operam no plantio da cana, fato que não torna menos degradante as condições de trabalho feminino nos canaviais, incluindo a essa árdua tarefa, os cuidados com as famílias na manutenção e limpeza geral da casa, na lavagem de roupas, na preparação da comida e etc., tarefas que precisam estar prontas de madrugada, muito antes de iniciarem a lida no plantio ou no corte da cana, ou depois do exaustivo e fatigante dia de trabalho, quando chegam à noite nas humildes casas reservadas pelas próprias empresas para que os mantenham sempre disponíveis e em controle absoluto.

Em relação aos desdobramentos advindos dos processos do corte da cana, buscamos explorar por iniciativa própria, a título de exemplificação da continuidade do ciclo produtivo dos canaviais até o processo de industrialização, sobre a conversão da cana-de-açúcar em etanol<sup>20</sup>. A transformação da cana em etanol, apresenta graus de muita complexidade técnica-científica e pela forma apreendida, dá a impressão de tratar-se de um processo inteiramente executado pela maquinaria de automação. Porém, trata-se de um processo integralmente regulado pelos trabalhadores técnicos, exigindo-lhes níveis de acuidade, conhecimento, atenção redobrada e presteza na operacionalização do maquinário, de modo que é necessário que se revezem em turnos contínuos, uma vez que o processo de produção é realizado de forma ininterrupta 24 horas por dia, gerando aos empresários do ramo somas consideráveis de capital, tanto no mercado interno quanto no mercado de exportação, que no início de janeiro de 2021 conferiu uma soma 2,67 bilhões de litros<sup>21</sup> de consumo do produto.

Outro setor de destaque da agroindústria brasileira, é o da produção avícola<sup>22</sup>. Os dados de pesquisa realizada numa das maiores empresas produtoras mundiais de carne de frango e derivados, em sua unidade em Toledo, estado do Paraná, mostram que a empresa empregava aproximadamente 6.500 funcionários, funcionando em regime contínuo de trabalho, com turnos de trabalho de 8h48m por dia para cada trabalhador, e uma hora para almoço e “descanso”. Foi demonstrado que a organização do trabalho no setor avícola é predominantemente taylorista/fordista, e se dá através de uma esteira fixa que conduz o produto a ser desossado. O ritmo do trabalho varia numa média de movimentos realizados para desossar uma perna de frango (coxa mais sobrecoxa) entre 18 movimentos realizados em 15 segundos. As condições

---

<sup>20</sup> Ver: [Processos de fabricação do etanol | novaCana.com](http://Processos%20de%20fabrica%7Cao%20do%20etanol%7C%20novaCana.com) Acesso em 21.01.2021.

<sup>21</sup> Informação do site: <https://www.novacana.com/n/etanol/mercado/exportacao/2-67-bilhoes-litros-brasil-exportou-maior-volume-etanol-sete-anos-120121> Acesso em 16.05.2021.

<sup>22</sup> Ver o artigo de autoria de Ricardo Antunes, *Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil*, estudos avançados 28 (81), 2014.

do ambiente são de uma temperatura de 10 a 12 graus, e a umidade e o barulho são intensos, marcadas ainda pelo forte cheiro muito peculiar nesse tipo de atividade. O resultado mais frequente é o desgaste físico e emocional dos trabalhadores e trabalhadoras, sendo constantes os adoecimentos e os acidentes de trabalho. Além dessas condições, ainda existe o sistema de metas de execução, cuja média máxima de operação de desossa é de 06 erros na totalidade da produção diária.

Essa organização do trabalho na produção avícola dentro do sistema de metas, reforça os esclarecimentos trazidos por Augusto Pinto (2007, p. 33-34)<sup>23</sup>, quando observa que a ideia fundamental no sistema taylorista/fordista é elevar a especialização das atividades de trabalho a um plano de limitação e simplificação tão ao extremo que, a partir de um certo momento, o operário passa a tornar-se efetivamente um "*apêndice da máquina*", tal como Marx se referiu em meados do século XIX, ao analisar o avanço da automação na indústria, dado ao condicionamento na repetição de movimentos absolutamente iguais num curto espaço de tempo quanto possam ser executados. Esse tipo de condicionamento impede qualquer abstração conceitual sobre o trabalho, por mais qualidade individual e capacidades profissionais e de especialização educacional possam ter o trabalhador, pois, é um sistema sempre automático que anula a capacidade de conceber o processo produtivo analiticamente das partes ao todo.

Outro fator importante a ser mencionado sobre a produção avícola, é em relação ao sistema de integração e de divisão sexual do trabalho nas pequenas propriedades rurais familiares<sup>24</sup>, como depreendido da obra *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil* (2013), organizada por Ricardo Antunes. O sistema de integração é “um esquema normativo de parceria entre o produtor rural e a empresa, em que o primeiro produz para a indústria e esta se compromete com o fornecimento de assistência técnica e de insumos para a produção (animais novos, vacinas, ração e outros)” (Reche, 2008, *apud* Nogueira, 2013, p.304).

Essa parceria, como relata Nogueira (2013), se baseia na utilização da força de trabalho familiar em pequenas extensões de terra e de propriedades diversificadas. Ao pequeno produtor e à sua família cabe a função de acompanhar o avanço tecnológico da empresa para atingir o aceite do produto pela indústria para exportação. A autora diz que a ideia básica é que as agroindústrias forneçam toda a tecnologia aos produtores, cuja tarefa é a de engordar os animais. Nesse sistema, as indústrias fornecem pintainhos com padrão genético definido, ração

---

<sup>23</sup> Ver “A Organização do Trabalho no Século 20: Taylorismo, fordismo e toyotismo, de Augusto Vieira Pinto, 2007.

<sup>24</sup> Pesquisa realizada por Claudia Mazzei Nogueira, que consta da obra *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*, organizada por Ricardo Antunes (2013).

especial, remédios e assistência técnica, e os integrados cuidam das aves até o momento do abate. Assim, a agroindústria não necessita gerar espaços de criação e produção da matéria-prima, mas conserva o monopólio de exploração e controle dos trabalhadores familiares, como demonstra Nogueira (2013).

Para a autora, “[...] o trabalho no "sistema de integração” pode tanto preservar uma modalidade típica de produção familiar quanto basear-se numa forma específica de subordinação desse trabalho ao capital. Exemplo disso é o salário por peça” (Marx, 2013 *apud* NOGUEIRA, 2013, p. 304). Ou seja, este é um tipo de trabalho claramente distinto da atividade laborativa típica da pequena propriedade de subsistência familiar, com o agravante da ausência de direitos trabalhistas, pelo fato de que são “[...] fisicamente distanciados do controle e da exploração direta deles – trabalhadores proprietários, que se pensam livres e parceiros das agroindústrias” (JESUS, 2010, p. 36, *Apud* NOGUEIRA, 2013, p. 305).

O fato de a agroindústria determinar, como um verdadeiro “monopólio, o ‘preço’ a ser pago pelo produto do avicultor” cria uma instabilidade constante e acarreta insegurança quanto aos valores que serão pagos por cada lote produzido (Lusa, 2008, p. 61). Essa situação de subordinação e dependência é uma importante dimensão não só do sistema de integração, mas também da própria lógica da reestruturação produtiva [...] (Lusa, 2008, p. 61, *Apud* Nogueira, 2013, p. 305).

É possível presumir, assim, que a realidade exploratória do sistema de integração das grandes empresas com os pequenos produtores rurais, não se estenda somente à avicultura, mas a vários outros setores agroindustriais, como verificamos em Sorj (1980), que a classificou como um processo de semi integração:

Por empresas semi-integradas entendemos aquelas onde a produção agropecuária, se bem realizada por produtores em estabelecimentos próprios, está totalmente controlada pela agroindústria. Utilizando mecanismos financeiros e controle técnico de produção, ela contrata a compra da produção, geralmente a preços fixados com antecedência. Este tem sido o padrão característico na expansão de parte importante da indústria avícola e suína. Os grandes estabelecimentos de abate e processamento entregam as rações e os animais recém-nascidos para serem criados por pequenos produtores. Situação parecida se dá com produtores de fumo. Trata-se de uma situação que relembra os trabalhadores a domicílio nos primórdios da Revolução Industrial (SORJ, 1980, p. 50).

Sorj coloca que a integração de pequenos produtores ao complexo agroindustrial foi historicamente o padrão dominante em vários produtos agropecuários, como no caso do cacau, da carne e do algodão, ocorrendo, porém, nas décadas de 1970, um fenômeno inusitado que foi o desenvolvimento de um setor de *pequenos produtores capitalizados*, com produção para o mercado interno e externo, o que ocasionou em novas relações contraditórias com a

agroindústria. O autor explica que embora ocorresse muitas vezes a dependência aos grandes comerciantes e processadores industriais, os pequenos produtores capitalizados organizaram-se em cooperativas, limitando a extração de excedentes pela agroindústria e gerando, assim, suas próprias plantas industriais e esquemas de comercialização.

Neste ponto, fazendo uma analogia com os processos de produção realizados nos locais dos estágios de que se ocupa nossa pesquisa, numa aproximação empírica vimos que nestes estabelecimentos – dentre os esquemas de comercialização mais presentes estão a produção de panificação e derivados; de sorvetes e derivados; de doces em geral e de bebidas lácteas como iogurtes – muitos poucos utilizam alguma matéria-prima primária para produção daquilo que comercializam. Isto mostra a dependência com as empresas que possuem maior capital. Fica claro, mais uma vez, a predominância dos monopólios das agroindústrias de maior porte, pela contradição em relação à composição orgânica do grande capital, o que mostra que não existe total independência entre capitais, ainda mais quando se trata das empresas de menor porte econômico.

Diante disso, vê-se de forma cada vez proeminente – ainda mais na atual conjuntura social, dada a didática do agronegócio – o processo de penetração crescente do capital na base do processo da pequena produção agrícola, o qual determina uma interdependência e diferenciação marcadamente característica dos diferentes tipos de empresas agroindustriais. Esta penetração constante demonstra a subordinação da agricultura ao complexo agroindustrial já que grande parte dos latifúndios, como esclarece Sorj (1980), se transformam em modernas empresas capitalistas, diferenciando-se dos antigos latifúndios tradicionais assentados na exploração da renda do pequeno produtor.

Com isso, a pequena produção ou é marginalizada ou se integra ao complexo agroindustrial, gerando uma camada de pequenos produtores capitalizados. E gerando, ao mesmo tempo, um processo de “proletarização” da pequena produção, como adverte Graziano da Silva (1980), pois que o conceito de proletarização deve ser interpretado em seu sentido amplo como o processo de subordinação direta do trabalho ao capital e não simplesmente como a expropriação completa do camponês dos seus meios de produção.

Nota-se, assim, a hegemonia que o capital exerce em sua forma de gerir o trabalho agroindustrial, e por suas formas de reprodução no contexto do agronegócio, tem levado a efeito a lógica de subordinação da pequena agroindústria de produção capitalizada que reduz o pequeno produtor à condição de trabalhador disfarçado, como também, a subordinação da agricultura à indústria, como declara Kautsky (1970), com controle do processo de produção e

mesmo na exploração do trabalhador agrícola um tanto quanto capitalizado, que por sua vez passa a explorar o trabalhador proletariado.

Kautsky (1970), em seu livro *A Questão Agrária*, analisou minuciosamente a evolução da agricultura capitalista na Europa. A ideia central da teoria de Kautsky é a de que os pequenos camponeses estavam em processo de extinção, fosse pela supremacia tecnológica dos grandes agricultores capitalistas, ou pelo inexorável processo de integração agricultura-indústria. Ele argumenta que uma agricultura socialista seria capaz de eliminar a propriedade privada da terra, pois, ao contrário, o domínio dos grandes monopólios só fomentaria as relações capitalistas no campo.

As análises de Kautsky evidenciaram que os agricultores não tinham condições de se reproduzirem socialmente, nem pelas vias da agricultura capitalista, nem mesmo na hipótese de uma agricultura socialista, e explica as razões dessa sua tese no sentido de que na agricultura capitalista os agricultores seriam extinguidos pela supremacia econômica e tecnológica dos grandes produtores e, na agricultura socialista, se tornariam aquilo que considerava como uma classe superior, pois que a posse da terra não poderia ser privada, o que os obrigaria a tornarem-se proletários urbanos.

#### **2.2.4 A Questão da Apropriação da Terra nas Relações Capitalistas de Produção Agrícola e Agroindustrial**

A posse da terra se destaca como uma das categorias de análise dentro do marxismo, por tratar-se de uma questão decorrente das relações sociais de desigualdade dentro da sociedade de classes, associada ao monopólio da propriedade privada e do processo de má distribuição da terra dentro do capitalismo. Disso depreende-se que as atividades de produção agrícola e agroindustrial, dependem fundamentalmente do uso da terra enquanto gérmen do processo de produção na geração de matérias-primas que serão transformadas na indústria em mercadorias para valorização e acúmulo de capital no sistema latifundiário de produção. Mas antes de entrarmos no mérito da apropriação da terra no capitalismo, faremos a exposição do sentido dado por Marx à questão da terra enquanto objeto universal do trabalho humano.

Marx (2017, p. 256), em *O capital*, mostra que a terra (que inclui, do ponto de vista econômico, também, a água) preexiste independentemente da ação do homem, se apresentando como “*objeto universal do trabalho humano*”, “*fonte originária de provisões*”, e de “*meios de subsistência*”, assim como com todas as outras coisas em conexão imediata com a totalidade da terra, como por exemplo, os peixes, a madeira, o minério e etc., constituem-se como objetos de

trabalho provenientes da natureza, sendo os seus recursos na forma natural. Marx, também explica que quando o objeto de trabalho é filtrado por um trabalho anterior, este passa a ser uma matéria-prima, que será transformada posteriormente por um *meio de trabalho*<sup>25</sup>.

A terra, um objeto cuja existência não depende da ação do homem, provém tudo aquilo que é necessário à sua subsistência, porém, importante que se diga, pela **ação do trabalho**, servindo também de um meio (instrumento) para esta ação. Marx é enfático nessa afirmação, explicando que “os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios” (MARX, 2017, p. 256), nesse fundamento, tem-se na terra um componente elementar ao processo do trabalho humano desde os tempos mais remotos da história da humanidade.

O processo de trabalho, em Marx, numa conceituação ontológica, ocorre inicialmente por um fim determinado, na relação entre homem e natureza. Nesse sentido, a natureza, ontologicamente, como depreendemos em Marx, é o elemento essencial de mediação do homem com tudo que existe, inclusive elemento de relação da prática social com outros homens. A terra e tudo que a compõe enquanto recurso natural, é parte constitutiva dessa relação, sendo para o homem o seu objeto universal de trabalho, na constatação assertiva de Marx.

Desse modo, Marx (2017, p. 257), expõe que a terra é o objeto natural, do qual o homem se apodera imediatamente – “desconsiderando-se os meios de subsistência encontrados prontos na natureza, como as frutas, por exemplo, em cuja coleta seus órgãos corporais servem como únicos meios de trabalho” (*Ibid.*) – não constituída apenas como objeto de trabalho, uma vez que ela pode ser convertida, pela força motriz do homem, em meio de trabalho, servindo de órgão à sua atividade, à que ele acrescenta à atividade de seus próprios órgãos corporais.

Em vista disso, Marx (*Ibidem*), explica que do mesmo modo como a terra é para o homem seu “*armazém original de meios de subsistência*”, é também, seu arsenal originário de meios de trabalho, pois, lhe fornece, por exemplo, a pedra, para que ele a arremesse, ou a use para moer, cortar, comprimir, entre outras coisas. Com isso, Marx previne para o fato de que “[...]a própria terra é um meio de trabalho, mas que pressupõe, para servir como tal a agricultura, de toda uma série de outros meios de trabalho, assim como, de um grau relativamente alto de desenvolvimento da força de trabalho [...]” (MARX, 2017, p. 257).

---

<sup>25</sup> “O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para fazê-las atuar sobre outras coisas, de acordo com o seu propósito” (MARX, 2017, p. 256).

Neste ponto, presumimos em Marx (2017, p. 257), uma diferenciação do período primitivo – no qual o homem sobrevivia utilizando mais livremente suas forças nas atividades da caça, da pesca, na coleta de frutos e raízes, ao esculpir a pedra, etc. – ao período de desenvolvimentos dos processos de produção e também da economia, uma vez que, como diz Marx, não é o que é produzido, mas como e com que meios de trabalho se produz alguma coisa para satisfação das necessidades. Marx, nesse aspecto, explicita que em relação aos meios de trabalho, “[...] estes não apenas fornecem uma medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha [...]” (Marx, 2017, p.257).

Queremos chamar a atenção para o fato de que Marx, ao mencionar a agricultura, fala da necessidade da variação dos meios de trabalho e de um relativo grau de desenvolvimento da força de trabalho, o que pressupõe, haver uma complexidade em processos de trabalho mais elaborados como na agricultura, como ele mesmo coloca em nota explicativa<sup>26</sup>. Se formos reportar o nível dessa complexidade para os dias atuais, podemos deduzir, as inúmeras consequências à força de trabalho, haja vista, as exigências de maior qualificação e flexibilidade dos trabalhadores na lide com os recursos provindos da atividade com a terra, seja na agricultura ou agropecuária e mesmo na modernização dos processos da produção industrial das matéria provenientes dessas atividades, com os da agroindústria que exigem graus de desenvolvimento mais elaborados da força de trabalho posta em ação.

Abordando a questão num sentido mais amplo, Marx diz que o processo de trabalho, inclui entre seus meios, tanto o que medeia o efeito do trabalho sobre seu objeto, e que serve de um modo ou de outro como condutores da atividade, como com as condições objetivas que, em geral, são necessárias para realização do processo. Tais condições, segundo Marx, não entram diretamente no processo, porém, sem elas o processo não pode se realizar, ou se realiza de modo incompleto. Neste caso, Marx (2017, p. 258), reforça a importância da terra, uma vez que, como meio universal de trabalho, fornece ao trabalhador o *locus standi* (local) e, ao seu processo de trabalho, o campo de atuação (*field of employment*) para que o trabalho se efetive. Contudo, no processo histórico em que se degenerou o domínio da classe burguesa sobre a classe trabalhadora, o capitalista passa a se apropriar da terra como propriedade privada, da mesma forma com que se apropria da força de trabalho e do processo desencadeado por essa força, obtendo o lucro daquilo que não produziu sob nenhuma hipótese.

---

<sup>26</sup> Ver Marx, O capital, Cap. 5, pág. 257.

Desse modo, vê-se no processo histórico da divisão de classes – mesmo com toda resistência legitimada pelos movimentos sociais na luta pelo direito à terra – a hegemonia das relações de desigualdades sociais, nas quais a propriedade da terra sempre foi garantida à classe dominante tanto em termos de extensão territorial como de exploração dos recursos naturais e do trabalhador. Nesse processo, em relação às atividades do agronegócio, a apropriação da terra na propriedade privada representa as vantagens de acúmulo de capital. O latifúndio, nesse aspecto, evoluiu da extração primária dos recursos da terra para a introdução do conceito do agronegócio, movido pela modernização dos processos de produção que vão do manejo da terra até a indústria, intensificando as formas tanto da exploração das capacidades físicas e mentais dos trabalhadores como da exploração muitas vezes impróprias dos recursos naturais do meio ambiente.

Neste quesito, merece um destaque mesmo que a título de breve comentário, a menção à utilização inapropriada dos recursos naturais pelo agronegócio, em seu modo usual de se apossar da terra e de tudo que dela provém – o que caberia uma análise mais aprofundada dada a gravidade da problemática, mas que extrapolaria o foco principal da pesquisa – dada à exploração indevida, até mesmo em áreas de proteção ambiental dos órgãos competentes, os quais, muitas vezes, ou por falta de políticas de controle de preservação ou por conta do sucateamento dos recursos de monitoramento e de força de trabalho suficientes, não conseguem impedir nem responsabilizar as irregularidades praticadas contra o meio ambiente.

Dentre vários dos efeitos nefastos da apropriação indébita da terra podemos citar: o desmatamento e as queimadas ilegais dos biomas naturais; a poluição e degradação dos rios e mares; o uso indiscriminado de agrotóxicos sem critérios mínimos de biossegurança; o manejo inadequado de animais; o uso de camadas de terra sem preocupação com a integridade do solo; a contaminação por substâncias tóxicas lançadas no ambiente natural; entre tantos outros fatores, que interferem diretamente na qualidade de vida e sobrevivência dos seres humanos e das espécies da fauna e da flora.

Toda essa problemática, inegavelmente, está atrelada à sanha gananciosa da geração do mais-valor na incongruência da apropriação da terra e dos seus recursos. O que se observa muitas vezes nessas situações é uma ação sistêmica, condizente com os interesses capitalistas de produtividade e lucratividade, não importando a afetação destrutiva ao ambiente natural – é importante registrar que isto tem sido uma tônica corriqueira na história atual do país, decorrente de um projeto deliberado de valorização indébita das atividades do agronegócio com a chancela da gestão do governo federal, o que tem agravado em proporções nunca imagináveis a destruição dos ecossistemas naturais, causando sérias consequências à sociedade tanto à nível

local como global – ficando demonstrado o cumprimento efetivo de políticas de controle e até mesmo a negligência com a preservação ambiental para manutenção da biodiversidade.

As questões relacionadas à apropriação da terra dentro do capitalismo, são também questões que interferem extremadamente nas relações de produção que se baseiam na agricultura familiar e na luta por direito à terra de movimentos sociais como o do MST, que tem em seu cerne a pauta de conscientização política e social, e assim, vem adotando já a algum tempo da história do movimento, formas de produção com base no conceito da agroecologia para um manejo adequado dos recursos naturais e de uma melhor qualidade de vida, por um processo de trabalho que se baseia na produção agrícola familiar e na produção agroindustrial, pelos conceitos produtivos colaborativos familiares e da pedagogia da alternância nas escolas mantidas pelo movimento. Com essa ressalva, passaremos a discorrer pouco mais sobre estas modalidades de produção que tem pertinência com o trabalho agroindustrial.

### **2.2.5 O Trabalho Agroindustrial no Âmbito da Agricultura Familiar**

O trabalho produtivo relacionado à agricultura familiar, remonta em verdade, à atividades seculares no país, e que até um tempo mais recente, não tinham importância como atividade econômica, como esclarece Graziano da Silva (2002), pois que se apresentavam em sua gênese como atividades “de fundo de quintal” ou como pequenos negócios agropecuários intensivos que foram se consolidando como importantes alternativas de emprego e renda no meio rural. Aquilo que era de início uma atividade dispersa e pouco valorizada, passou a integrar verdadeiras cadeias de produção agrícola e de processos produtivos agroindustriais. Entretanto, o processo de consolidação da atividade agrícola familiar, foi desencadeado pela luta organizada dos trabalhadores do campo em defesa de melhores condições de vida e no enfrentamento da ordem societária vigente que sempre procurou mantê-los à margem dos processos econômicos, políticos e sociais.

Tal processo de lutas deve ser compreendido a partir das particularidades dos processos sociais vividos ao longo da história do Brasil. A agricultura familiar sempre ocupou um lugar secundário e de subalternidade na sociedade brasileira, sendo historicamente um setor bloqueado e dependente das imposições da ordem societária dominante. Considerando essas determinações, esclarecemos que a nossa intenção aqui não é a de fazer uma análise pormenorizada em termos dos aportes históricos, sociais e políticos que envolve a agricultura familiar, até porque extrapolaria os limites do estudo empreendido, mas a de trazer uma síntese

de alguns elementos que possam delimitar a extensão dessa vertente que abarca em seu conjunto o trabalho agroindustrial.

O processo de desenvolvimento das atividades produtivas do campesinato, empreendido pelos trabalhadores rurais, ensejou discussões sobre os modos de produção na agricultura familiar, as quais sempre se voltaram para a permanência ou não dessa atividade, dada à intensificação das relações capitalistas no campo. Historicamente, essas discussões giram em torno da problemática sobre quais são os impactos socioeconômicos da agricultura familiar, sobretudo, enquanto uma alternativa de desenvolvimento das atividades agrícolas e de subsistência do homem do campo, em meio ao contexto de acentuada reprodução social do sistema de mercantilização da produção no capitalismo.

De acordo com Schneider (1999), os debates sobre agricultura familiar ganharam projeção nacional no final dos anos 1980 e, principalmente, na metade da década de 1990 a partir do sindicalismo rural ligado à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e da luta empenhada por movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), num processo de efervescência desses movimentos que produziram, inclusive, diversas manifestações políticas, como o caso dos eventos anuais intitulados “Grito da Terra”. O teor dos debates se concentravam nos aspectos conjunturais sobre a natureza das relações de produção no campo e das ações sociais dos agricultores rurais à reforma agrária, e serviram de elementos para as análises teóricas sobre o caráter de organização e funcionamento da atividade agrícola familiar.

A temática da agricultura familiar a partir do final dos anos 1990, segundo Schneider (2003), ganhou legitimidade social, política e acadêmica no Brasil, especialmente pelos estudiosos das Ciências Sociais que se ocupam da agricultura e do mundo rural, e também, pelos movimentos sociais rurais e órgãos governamentais. O autor coloca que a afirmação da agricultura familiar no cenário social e político brasileiro tem relação com a validação que o Estado lhe emprestou ao criar, em 1996, o Pronaf (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar).

O Pronaf, foi formulado como resposta às pressões do movimento sindical rural no início dos anos de 1990, “e nasceu com a finalidade de prover crédito agrícola e apoio institucional às categorias de pequenos produtores rurais que vinham sendo alijados das políticas públicas ao longo da década de 1980 e encontravam sérias dificuldades de se manter na atividade” (SCHNEIDER, 2003, p. 100). O surgimento do Pronaf, ensejou ao sindicalismo rural brasileiro, sobretudo aquele localizado nas regiões Sul e Nordeste, reforçar a defesa de propostas que vislumbrassem o compromisso cada vez mais sólido do Estado com uma

categoria social considerada específica e que necessitava de políticas públicas diferenciadas como taxa de juros menores, apoio institucional, incentivos, entre outras ações governamentais, como enfatiza Schneider (*Ibidem*).

A ação dos movimentos sociais do campo, cuja expressão política havia se fragilizado ao longo da década de 1980, foi capitaneada pelo sindicalismo rural ligado à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), como relata Schneider (2003), num movimento de reação em face dos desafios que o sindicalismo rural enfrentava nesse período, tais como os impactos da abertura comercial, a falta de crédito agrícola e a queda nos preços dos principais produtos agrícolas de exportação. Schneider, esclarece que a incorporação e afirmação da noção de agricultura familiar mostrou-se capaz de oferecer guarida a um conjunto de categorias sociais, como a dos assentados, arrendatários, parceiros, integrados às agroindústrias, entre outros, que não mais podiam ser confortavelmente identificados com as noções de pequenos produtores ou simplesmente trabalhadores rurais, passando a categorização de “agricultores familiares”, e que exigia políticas de desenvolvimento para suas práticas produtivas.

Estas reações geraram importantes repercussões para a análise de projetos de desenvolvimento rural integrado, como informa Wilkinson (2008). O autor coloca em relação às repercussões que, “em primeiro lugar, a modernização da produção em pequena escala se liberta da clássica abordagem em termos de “diferenciação”, que reduziria tal processo a uma fase de transição em direção à exploração agrícola capitalista baseada no trabalho assalariado” (WILKINSON, 2008, p.28). E que “[...] em segundo lugar, fornece uma base para a análise dos programas de extensão rural e assistência técnica, os quais podem agora ser examinados como veículos privilegiados da adaptação do processo de trabalho no setor da pequena exploração às exigências do capital agroindustrial” (*Ibidem.*). Entretanto, “[...] este debate foi limitado pelo que pode ser chamado de uma abordagem economicista ou, talvez melhor, teoricista, e não levou a nenhum reexame da estrutura interna da produção em pequena escala no processo de modernização ou tecnificação” (*Ibidem.*).

Deduz-se, então, que mesmo colocando em movimento ações que possam garantir alguma melhoria e desenvolvimento da produção em pequena escala para ser mercantilizada, os agricultores familiares sempre estarão subordinados ao complexo agroindustrial, seja na captação de insumos agropecuários, de maquinários e equipamentos, seja nos processos de integração, entre outras coisas. Sobre essas questões, não faremos aqui uma revisão pormenorizada, considerando os limites da pesquisa, mas apresentar uma síntese de como a

exploração da produção agrícola familiar é vista de forma acrítica numa sociedade de tradição fundiária pautada na percepção do grande latifúndio de propriedade privada.

Assim, no âmbito da agricultura familiar é muito comum a produção para o autoconsumo, já que a comercialização do que é produzido ocorre geralmente a partir de algum excedente para fins de geração de alguma renda monetária, ficando excluídos do processo de produção como todo, principalmente devido à dificuldade para agregar para si o valor total do que é produzido. As análises críticas mostram que os agricultores familiares que comercializam regularmente o que produzem estão quase sempre submetidos às cadeias produtivas dominadas pelas grandes agroindústrias.

Por outro lado, é importante destacar que muitos estudos demonstram que parte significativa da produção agroindustrial aparentemente caracterizada como familiar, quando analisada mais profundamente, se mostra bastante diferenciada internamente. Loureiro (1984, p. 33), pondera que há entre os produtores familiares, aqueles que podem ser definidos como pequenos ou até médios capitalistas, cujo processo de produção lhes permite realizar a reprodução ampliada de capital, a nível monetário, na apropriação de máquinas e equipamentos agrícolas modernos, assim como controlando o processo de produção pelo trabalho assalariado. Dessa forma, o resultado do processo produtivo de mercadorias mal permite sua reprodução física e social, colocando os agricultores familiares em um nítido processo de proletarização, isto é, vendem sua força de trabalho em troca de salário.

As colocações acima, mostram que existem aspectos bem distintos na configuração do trabalho da agricultura familiar no Brasil, relacionados às formas de atuação no processo de produção predominantes no pequeno capital e no grande capital monopolista. Estas distinções envolvem características completamente contraditórias na condução da atividade produtiva agrícola, nos setores da agroindústria, na comercialização e no financiamento de recursos para o desenvolvimento dessas atividades. As contradições, nesse aspecto, se evidenciam por vários motivos, e uma das que chamam mais atenção se refere à posse da terra. O capital fundiário detém enormes extensões de terra, muitas vezes mantidas praticamente inexploradas, funcionando apenas como fundo de reserva de valor da propriedade privada, uma vez que se conservam na improdutividade, como demonstrado por Loureiro (1984).

Contra-pondo-se a esse processo histórico de subordinação ao sistema latifundiário de dominação capitalista, no que concerne às atividades agrícolas familiares, trava-se a luta constante por reforma agrária e pela promoção de cadeias produtivas de agroindustrialização no âmbito do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com intuito de fomentar desdobramentos a um projeto de sustentabilidade para fortalecimento das atividades familiares

no campo e de melhores condições de vida aos trabalhadores rurais nos assentamentos conquistados nos inúmeros embates sociais e políticos por reforma agrária.

Contudo, a experiência vivida no decorrer de tantas lutas por direitos à terra, fez com que os trabalhadores assentados soubessem que a simples destinação de terras da reforma agrária para moradia, plantio, cultivo e produção não representa efetivamente a garantia de mudanças sociais, e isso se dá pelas inúmeras implicações que decorrem de um processo histórico dentro do contexto de uma sociedade de organização capitalista, fator que motiva vários teóricos de inspiração marxista defenderem a máxima de que se não houver uma transformação profunda na sociedade, será inviável a possibilidade de emancipação econômica, política e social de uma categoria que pela duplicidade de condição – em que é ao mesmo tempo arrendador e trabalhador – não terá condições reais de superar a relação histórica capital-trabalho.

Entre algumas das implicações que os assentados enfrentam estão a destinação de terras em contextos precários de qualidade agrícola ou até mesmo inviáveis para produção; dificuldades estruturais na produção que vão desde o plantio à colheita, com falta de suporte técnico, de insumos e maquinários mais adequados à transformação do que é colhido, contando também com a precariedade ou mesmo a ausência de energia elétrica em muitas localidades rurais; dificuldade de comercialização dos produtos devido muitas vezes à longa distância dos assentamentos aos centros urbanos, o que demandaria vias e meios de transportes convenientes; entraves relacionados à concorrência direta com grandes conglomerados de produção agroindustrial, havendo a atuação de atravessadores que adquirem por um baixo custo o que os trabalhadores conseguem produzir, repassando ao mercado com maior valorização do preço, sendo este um enfrentamento pelo qual também passam os agricultores familiares fora do movimento dos sem-terra; além de outros fatores.

Na conjuntura atual, desde o início do ano de 2019, os desafios impostos ao movimento dos sem-terra se apresentam muito mais acentuados, uma vez que tem enfrentado os graves impactos de uma política neoliberal reacionária<sup>27</sup>, a qual vem causando a paralisação total e

---

<sup>27</sup> A política de retrocessos implantada desde a ascensão ao poder da extrema direita no Brasil, a partir do ano de 2019, tem paralisado várias políticas públicas voltadas à minorar as desigualdades sociais e oferecer melhor condição de vida e sobrevivência de vários segmentos sociais, como dos quilombolas, indígenas, sem-terra, sem teto, entre outros e do proletariado de modo geral, que historicamente sempre estiveram à margem do reconhecimento dos direitos econômicos, políticos e sociais e da legitimidade de sua condição humana. A retirada de direitos e a paralisação de ações governamentais da política de reforma agrária e ambiental, conquistados num processo de lutas históricas pelo Movimento dos Sem Terra (MST), podem ser conferidas nas denúncias elencadas no site do próprio movimento, onde encontram-se listadas 32 ações de políticas reacionárias por parte do atual governo: <https://mst.org.br/2020/01/02/os-retrocessos-do-governo-na-politica-agraria-agricola-e-ambiental-por-stedile/>. Acesso em 28.03.2021.

irrestrita da política estatal da Reforma Agrária sob jurisdição do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), culminando na ausência da desapropriação de terras, na retirada de vários programas e políticas públicas anteriormente empreendidos, e além disso, resistir às várias investidas de eliminação e criminalização, o que tem inviabilizado por completo a política de reforma agrária e em consequência, a política de fortalecimento da atividade agroindustrial nos assentamentos.

Este cenário retrocede às problemáticas históricas um tanto quanto já revistas noutros momentos em torno da questão agrária no Brasil, regredindo a um processo de extrema desigualdade e pobreza no meio rural em contraste com os condicionantes da concentração fundiária da classe burguesa. É frente a esses contrastes e retrocessos sociais que atuam movimentos como o MST, em defesa da eliminação do monopólio e da distribuição desigual de terras, processo este que segundo Coggiola (2007), remonta ao período da colonização brasileira quando se formaram os grandes latifúndios, cuja origem se deu na divisão das capitâneas hereditárias e no processo de escravidão de indígenas e a *posteriori* dos negros africanos, povos estes obrigados à lide da derrubada das matas para abertura de grandes extensões de terras para o plantio das lavouras de cana-de-açúcar e café, o que promovia riqueza e acumulação de bens e de terras para os senhores do patronato – exímios capitalistas, cujos *modus operandi* são retroalimentados na sociedade brasileira até os dias atuais.

Este processo, de acordo com Coggiola (2007), demarcou a instauração latifundiária sendo o principal objetivo a valorização de suas terras e a especulação imobiliária, ficando a produção agrícola em segundo plano. O sistema colonial de distribuição de terras responsável pela formação do latifúndio não favoreceu a pequena propriedade, e muito menos, aos agricultores familiares assentados. Isto deve ser compreendido a partir das particularidades dos processos sociais vividos ao longo da história do Brasil, enfatizando-se que a agricultura familiar sempre ocupou um lugar secundário e subalterno na sociedade brasileira, se constituindo historicamente como um setor impossibilitado de desenvolver suas potencialidades, pois nas determinações do modelo capitalista de sociedade, a grande propriedade sempre se impôs como dominante.

Na contramão desse processo de dominação, a resistência praticada pelos trabalhadores rurais associados, incentivada por um ideal de cooperação entre si, é um meio ou instrumento de transformação das condições de vida desses trabalhadores que se sobrepõem às dificuldades, num exercício constante de superação para que consigam sobreviver e atuar com certa capacidade produtiva num mercado de exploração do trabalho, enfrentando constantes embates

para ter direito a lotes de terra conquistados com muita luta e trabalhada com muito suor e dispêndio das forças físicas e mentais.

Assim, desse modo, o trabalho agroindustrial realizado nos assentamentos da reforma agrária é desenvolvido com o objetivo de agregar valor à produção agrícola cultivada, no sentido de obterem um domínio maior daquilo que plantam e colhem, visando um grau de subsistência e permanência de seus trabalhadores/agricultores familiares, e ainda, pensando na manutenção de uma cadeia produtiva mais solidária em seus diferentes elos grupais através do estabelecimento de relações sem estímulos à competitividade entre si.

Outra questão de suma importância diz respeito à apropriação do conceito agroecologia como bandeira na luta pela reforma agrária defendida pelo MST, como evidenciam Borsatto e Carmo (2013). Estes estudiosos colocam que o MST, nas últimas décadas, vem reelaborando sua práxis e modificando radicalmente o seu modelo de produção do viés produtivista aderindo de forma cada vez mais patente à visão agroecológica, passando a incorporar no seu ideário conceitos como o do resgate da agricultura camponesa, livre de insumos e manejos que comprometam a sustentabilidade ambiental e agrícola e vem orientando desde os anos 1990, os agricultores assentados a adotarem as diretrizes da agroecologia. A inserção do MST em questões relacionadas à sustentabilidade pode ser verificada desde o seu primeiro congresso nacional realizado em 1985, ainda que, de forma um tanto tímida no início das discussões, conseguiu demonstrar uma inclinação favorável aos temas de preservação ambiental.

Para abordarem a adoção do conceito agroecológico, Borsatto e Carmo (2013) enfatizam inicialmente que as ideias de Marx, Kautsky e Lênin, são os principais aportes teóricos que vêm influenciando as ações do MST desde a constituição do movimento, servindo de base à elaboração de suas propostas para a organização dos assentamentos rurais. Os autores ponderam que esta observação se faz necessária para ajudar a contextualizar os princípios norteadores do movimento. Isto posto, expõem em primeiro plano, críticas convergentes dos três pensadores sobre a produção no campesinato, nas quais evidenciam a inferioridade na agricultura camponesa em relação à agricultura tecnificada de larga escala, uma vez que enxergavam no campesinato um grupo social a ser conduzido pelo proletariado, porquanto defendiam “que uma agricultura socialista deveria ser realizada em grandes explorações agrícolas, especializadas e altamente mecanizadas” (BORSATTO e CARMO, 2013, p. 648).

Conforme observam Borsatto e Carmo (2013, p. 653), o MST em seu início, preconizava um modelo de assentamento rural inspirado nas ideias de Lênin e Kautsky, isto é, altamente produtivos, especializados, integrados verticalmente e coletivizados. Mas a partir da metade da década de 1990, passa a difundir uma proposta com relevância às dimensões sociais,

político-organizativas e ambientais, além da produtiva, na qual o camponês e seus conhecimentos são a engrenagem mestra de um processo de desenvolvimento. É notória, também, a influência das ideias de Marx, Kautsky e Lênin em questões relativas à organização da produção nos assentamentos rurais, fomentadas no conceito do cooperativismo preconizado pelo MST durante o início da década de 1990.

Segundo esclarecem Borsatto e Carmo (2013), com base em Borges (2010b), “o MST via na cooperação a principal saída para a viabilidade econômica da produção, buscando nas ideias de Kautsky o conceito de superioridade da produção cooperativa, que, como resultado, promoveria o desenvolvimento econômico nos assentamentos” (*Ibidem*, p. 654). A proposta de cooperação indicava um modelo uniforme para os assentamentos, centrado numa ótica predominantemente econômica que se materializou pelo incentivo à implantação de Cooperativas de Produção Agropecuária (CPAs) nos assentamentos, considerada pelo Movimento como a mais viável das alternativas, já que organizava-se cada CPA em um único assentamento, com a premissa de que a posse da terra e dos demais meios de produção fossem coletivos para se seguir com a diretriz das CPAs, que é a forma de agregar valor à produção agropecuária por intermédio de processos de agroindustrialização dentro do próprio assentamento (BRENNEISEN, 2002 *Apud* BORSATTO e CARMO, 2013).

Os dois autores reforçam que durante alguns anos esse foi o modelo de assentamento preconizado e incentivado pelo MST, tendo investido seu poder organizativo nos projetos de agroindustrialização, mas que na maioria das vezes, eram fundamentados em bases inconsistentes e contraditórias, baseada na forte mecanização, na divisão e especialização do trabalho e na produção em grande escala com utilização intensiva de agroquímicos nas agroindústrias para transformação da mercadoria, nas quais todos os meios de produção seriam coletivos para, de acordo com a *teoria de organização do campo*<sup>28</sup>, se adquirir consciência de classe numa rígida organização e especialização do trabalho, ao modo industrial, para que os assentados tivessem condições de competir no mercado e desenvolver a consciência revolucionária.

Porém, esta teoria recebeu severas críticas de diferentes autores, por ser um modelo impositivo, construído de “cima para baixo”, que despreza as características inerentes ao

---

<sup>28</sup> A *teoria de organização do campo*, segundo Borsatto e Carmo (2013, p. 654), foi elaborada por Clodomiro Santos de Moraes, um sociólogo e militante comunista, para estimular o cooperativismo, numa vertente de caráter estritamente coletivista e caracterizava -se por ser altamente impositiva, forçando um modelo organizacional, para o qual o MST organizou diversos cursos de formação para os assentados. Esta teoria se baseava na superioridade do proletariado de Marx, Kautsky e Lênin, mas desqualificava o chamado *comportamento ideológico camponês* que era caracterizado como isolacionista, individualista e personalista; comportamento que deveria ser eliminado (BRENNEISEN, 2002 *Apud* BORSATTO e CARMO, 2013).

campesinato como autonomia e autossuficiência, além disso, por possuir visão maniqueísta, ser homogeneizadora, desprezar as peculiaridades regionais de cada território, não considerar a heterogeneidade das histórias de vida presentes em cada assentamento, por ser alienador, entre outras disparidades (BERGAMASCO e CARMO, 1991; BRENNEISEN, 2002; FABRINI, 2002; NAVARRO, 2002; BERGAMASCO e NORDER, 2003; BORGES, 2010a *Apud* BORSATTO e CARMO, 2013).

Por uma série de outros motivos, como a produção de commodities para o mercado que indicava a dependência dos oligopólios agroindustriais em relação aos preços auferidos por sua produção, impediram que a maioria da base social do MST aderisse ao projeto desenhado por Moraes, objetivando que o MST revisse totalmente tal modelo e optasse por sua falência, passando a considerar a necessidade da busca de novos aportes teóricos em que, enfaticamente, pudesse estabelecer novas práticas para continuar o seu trabalho (BORSATTO e CARMO, 2013), posto que o cooperativismo permaneceria como sendo um dos eixos principais nos debates do Movimento, porém, direcionado a partir de então, de forma mais flexível e democrática, com consideração e valorização das especificidades locais.

A importância das ações de cooperação impulsionaram autores como Eid; Addor; Chiariello; Laricchia e Kawakami (2015), a defenderem que a modalidade de cooperação praticada serve ao processo de formalização das cooperativas como um importante passo para se atingir um objetivo que é considerado pelos cooperados como uma etapa fundamental na busca de financiamentos para se obter a agroindústria e ter acesso ao Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)<sup>29</sup> e ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)<sup>30</sup>, o que contribui para a manutenção da produção e renda do assentamento com a venda de produtos in natura e agroindustrializados para a alimentação escolar no ensino básico.

Assim, nos meados dos anos 1990, novas discussões e avaliações foram necessárias e culminaram na elaboração de novas orientações políticas, ensejando o debate sobre Agroecologia, ainda que de forma incipiente, já que não se tinha muita clareza sobre a significação dessa abordagem. Mas o fato é que as discussões sobre a implementação desse conceito começaram a ganhar relevância nos espaços internos do Movimento (BARCELLOS, 2010; BORGES 2010b, *Apud* BORSATTO e CARMO, 2013).

---

<sup>29</sup> Ver [https://www.conab.gov.br/images/arquivos/agricultura\\_familiar/Cartilha\\_PAA.pdf](https://www.conab.gov.br/images/arquivos/agricultura_familiar/Cartilha_PAA.pdf). Acesso em 13.05.2021.

<sup>30</sup> Ver <https://www.fnde.gov.br/programas/pnae>. Acesso em 13.05.2021.

A Agroecologia<sup>31</sup>, ganha projeção nas discussões do MST e “ [...] emerge no Movimento não somente como uma prática agrícola menos agressiva ao meio ambiente, mas emoldurada por um intenso questionamento político em relação às políticas agrícolas que estavam sendo adotadas pelo Estado brasileiro” (COSTA NETO e CANAVESI, 2003; KARRIEM, 2009, Apud BORSATTO e CARMO, 2013, p. 656), “[...] que, por sua vez, fomentou uma agricultura de larga escala, fortemente mecanizada, voltada para a exportação e dependente dos complexos agroindustriais oligopolizados” (*Ibidem*). Borsatto e Carmo, afirmam que a partir do IV Congresso Nacional, “[...] várias foram as ações deferidas e fomentadas pelo Movimento com vistas a internalizar a Agroecologia dentro dos assentamentos rurais” (*Ibidem*). Eles também esclarecem que por suposto, essas ações não se realizaram com a mesma intensidade em todo o território nacional uma vez que as diferenças a nível de cada estado brasileiro são facilmente verificáveis, porém enfatizam que o Paraná se destacou como uma das regiões em que as lideranças do Movimento mais introspectaram e difundiram a proposta agroecológica, com iniciativas de cursos, fóruns de discussão, capacitação técnica, além de abrigar cursos de nível técnico e superior para os agricultores.

Borsatto e Carmo (2013), colocam que paralelamente, o MST mudou de forma radical o seu discurso nos últimos anos, em comparação com o que era defendido no início de sua formação até meados da década de 1990 e a partir disso, “[...] o conhecimento tradicional camponês, antes rejeitado, assume lugar central nas propostas para o desenvolvimento dos assentamentos, assim como também, são quebradas as barreiras internas que separavam a luta pela reforma agrária da questão ambiental” (*Ibidem*, p. 657). Em suma, Borsatto e Carmo, apontam que a defesa da Agroecologia dentro do MST vem se objetivando numa curva ascendente, como “[...] contraponto ao discurso de coletivização e fomento de grandes unidades de exploração agrícola especializadas antes vigente” (*Ibidem*, p. 658) e informam que o discurso agroecológico, com uma nova roupagem produtiva dentro dos assentamentos, “[...] vêm sempre profundamente vinculado a duas outras temáticas afins, a da soberania alimentar e da luta contra o agronegócio” (*Ibidem*).

À luta de décadas do MST por igualdade social e uma reforma agrária popular, somou-se o projeto de soberania alimentar alicerçada nos princípios agroecológicos, mudando completamente o modo da produção agrícola e agroindustrial nos assentamentos, de forma mais

---

<sup>31</sup> A Agroecologia parte de um pressuposto epistemológico que constitui uma ruptura com os paradigmas convencionais da ciência oficial. [...] Frente ao discurso científico tradicional aplicado à agricultura, que propicia o isolamento dos demais fatores circundantes, a agroecologia reivindica a necessária unidade das diferentes ciências naturais entre si e destas com as ciências sociais para que se possa compreender a interconexão dos processos ecológicos, econômicos e sociais” (Molina Navarro, 1994 p. 7 Apud Costa Neto e Canavesi.).

sustentável, introjetando o cultivo orgânico e a transformação de matérias naturais com produção de alimentos e mesmo de embalagens sustentáveis, como a “embalagem de banana verde”<sup>32</sup> produzida por assentados do município de Arataca-BA, além de muitos outros produtos orgânicos como feijão, arroz, suco integral de uva, etc., representando a luta socialista em contraponto ao molde de produção no agronegócio, cujo modelo produtivo contribui de forma inequívoca para destruição dos ecossistemas naturais, e se baseia na reprodução crítica do capital.

A reelaboração de paradigma do MST, enquanto organização, é uma forma de superação das injunções ao modo capitalista, assentada na concepção socialista em que o agricultor “deixa de ser um mero objeto em uma massa revolucionária” (BORSATTO e CARMO, 2013, p. 657), para projetar-se como “um sujeito criando a sua própria existência, com conhecimento e valores morais que são considerados como sendo o gérmen para a construção de uma sociedade mais justa, sustentável e melhor” (*Ibidem*).

Desse modo, com a criação pelo Movimento de um novo modelo agroecologicamente instituído não foi só possível perceber a viabilidade de um modelo sustentável “do ponto de vista ambiental e socioeconômico, mas também do ponto de vista cultural e político” (COSTA NETO e CANAVESI, 2003, p. 211). Por esses pontos de vista, limita-se a possibilidade de um perfil meramente tecnicista de empreendimento para se considerar que “[...] a noção de sustentabilidade agroecológica adotada na justificação do projeto carece de maior amplitude dimensional, isto é, requer que sejam efetivamente incorporadas as dimensões socioculturais e sociopolíticas da sustentabilidade [...]” (*Ibidem*), que nesse caso envolvem também, a utilização das tecnologias agroecológicas e a adoção de métodos e técnicas com uma metodologia apoiada no desenvolvimento participativo de tecnologias (DPT)<sup>33</sup>, adaptadas às condições dos

---

<sup>32</sup> Informações sobre a produção com base na sustentabilidade ambiental podem ser encontrados nos sites: <https://agroecologia.org.br/2019/01/25/35-coisas-que-voce-precisa-saber-sobre-o-mst/>, <https://mst.org.br/tag/produtos-organicos/>. Acesso em 15.04.2021.

<sup>33</sup> “O Desenvolvimento Participativo de Tecnologias (DPT; inglês: Participatory Technology Development - PTD) é uma interação de profissionais externos (facilitadores) e a população rural. É um conceito mais abrangente para inovações, que apresenta um método para o ciclo completo de um projeto. Pontos de partida são: - a percepção de que o saber local é diferente do conhecimento científico formal; - a consideração de que as prioridades dos agricultores e dos externos (pesquisadores e extensionistas) podem divergir significativamente; - o reconhecimento de que as instituições da pesquisa formal e do desenvolvimento têm capacidade limitada para desenvolver uma multiplicidade de adaptações de tecnologia a contextos específicos para a ampla diversidade das condições dos agricultores pobres, em termos de recursos no mundo inteiro, ou até em um país só. A contribuição mais importante do DTD é o desenvolvimento de um método para a experimentação conjunta de agricultores e externos (pesquisadores e extensionistas), quer dizer, para a geração de um “terceiro conhecimento”. Enfatiza a importância do saber local, antes compreendido como um produto que podia ser transportado e não como parte integral de processos sociais. A compreensão do fato de que inovações podem se originar de diferentes fontes e que estas podem ser também os agricultores, teve como consequência o reconhecimento da existência, da importância e do

assentamentos, como observam Costa Neto e Canavesi (2003), destacando-se, muitas vezes, a operacionalidade e adoção de tecnologias desenvolvidas por pesquisadores que abraçam a causa de alternativas sustentáveis e de menor preço comparado ao custo do mercado.

Um projeto de formação agroecológica e de educação ambiental pressupõe à responsabilidade social de se discutir com os assentados as bases desse novo modelo tecnológico, e isso não deve se constituir como um dever puramente dos organizadores do Movimento, e dessa forma, é necessária a conscientização de que “[...] cabe ao Estado o dever de investir em pesquisas públicas com o objetivo de conduzir à transformação da matriz tecnológica nos assentamentos [...]” (COSTA NETO e CANAVESI, 2003, p. 211), para “[...] uma autonomia cada vez maior dos trabalhadores rurais em relação aos insumos produzidos pelas grandes empresas agroindustriais” (*Ibidem*, p. 212).

Diante do enunciado sobre a responsabilidade por parte do Estado na construção de projetos com abertura para a Agroecologia junto aos assentamentos, queremos chamar a atenção para o papel das instituições de educação que o representam, no sentido de promover uma maior abertura e incentivos para projetos com viés agroecológico e desenvolvimento agrário participativo nos cursos da educação profissional técnica de nível médio, como o curso técnico em agroindústria e afins. Esta ação iria favorecer a construção de projetos pedagógicos com um modelo tecnológico propício a práticas socioeducativas ecologicamente sustentáveis, implementados de forma integrada e participativa. Ademais, essa é uma possibilidade que poderia ser viabilizada pela iniciativa e parceria das instituições de ensino, realizada conjuntamente e de modo especial, com agricultores familiares junto a suas organizações. Esta iniciativa encontra ressonância num pensamento preconizado por Sevilla Guzmán (1999), pois que:

O projeto poderia, ainda, recorrer a profissionais com formação sócio antropológica e histórica, que se agregariam aos setores provenientes de áreas “técnicas” e atuariam no sentido de promover, conjuntamente, a prática de metodologias de observação participante seguida da investigação-ação participativa, de modo a levar a uma identificação dos interesses dos assentados. Em termos culturais, a intervenção social humanística visaria ao resgate da “memória coletiva” proveniente da “cultura do trabalho” [...] (SEVILLA GUZMÁN, 1999, p. 80 *Apud* COSTA NETO e CANAVESI, 2003, p. 211).

Assim, queremos salientar que esta será uma reflexão da qual propomos como um dos elementos constitutivos do documento base para uma reconceptualização da prática educativa

---

potencial dos experimentos realizados pelo agricultor”, como explicam Heribert Schmitz e Dalva Maria da Mota, no artigo Métodos Participativos e Agricultura Familiar, publicado na revista Cadernos de Estudos Sociais, 2004.

do estágio num curso técnico em agroindústria, que comporá o trabalho de pesquisa por nós desenvolvido. Nossa intenção, neste sentido, é contribuir para a consolidação de um projeto alicerçado na politecnicidade e na omnilateralidade para o curso técnico em agroindústria para que possa ser priorizada a realização da prática educativa dos estágios curriculares no ambiente das cooperativas e associações da agricultura familiar, até porque boa parte dos alunos do curso residem no meio rural e vivenciam a realidade do trabalho nesses ambientes, sendo alguns deles, filhos de agricultores familiares.

Cabe destacar, tomando o enfoque da agricultura familiar, que não se encontrou relatos de experiências de estágio vivenciadas em ambientes do trabalho agroindustrial que reportasse à essa vertente da produção no curso em agroindústria pesquisado, considerando o fato de que no território de identidade do Recôncavo da Bahia, que é a região na qual está situado o *Campus* do IFbaiano de Governador Mangabeira, existe bem próximas uma quantidade expressiva de associações de agricultores e agricultoras familiares, como o caso da Associação Comunitária do Brinco (Abrinco) localizada em Maragogipe-BA, que produzem, entre outras coisas, batata doce, aipim e inhame à vácuo, a massa de aipim processada, a goma de tapioca para beiju, a tapioca granulada, e a farinha de mandioca, sem agrotóxicos, obtendo uma produção de 20 toneladas por mês com expansão na comercialização de seus produtos para várias redes de mercados dos municípios adjacentes e para a capital baiana, formada em sua maioria por um contingente de 70% de mulheres e jovens e beneficiária do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), em parceria com o Governo do Estado, tendo recebido o selo de Identificação da Participação da Agricultura Familiar da Bahia – SIPAF.

Além da Abrinco, outras associações da agricultura familiar do entorno do *Campus* de Governador Mangabeira, também, têm se destacado na economia agrícola do Estado, como é o caso da Associação de Desenvolvimento Rural de Jenipapo, do município de São Felipe-BA, que está à frente da Casa de Beiju, criada pela associação, a qual transforma a mandioca que seus agricultores associados plantam, colhem, descascam, e ralam em aproximadamente 40 quilos de beiju por mês, sem agrotóxicos, vendendo seus produtos, as Joias do Forno, nos municípios vizinhos, nas feiras da região e para os Programas Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e de Aquisição de Alimentos (PAA), e para a Associação de Mulheres Regional Empreendedora da Agricultura Familiar (AME), da comunidade Engenho de São João em Cruz das Almas-BA, as quais produziram 2.500 quilos de biscoitos de goma ao mês no ano de 2019, estando previsto o aumento dessa produção pela equipagem com uma cozinha industrial, através do incentivo do Projeto Bahia Produtiva mantido pelo Governo do Estado da Bahia, por

meio da Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional (CAR), vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR).

É importante destacar, portanto, que as agroindústrias mantidas pelas associações dos agricultores familiares fazem parte de estratégicos sistemas produtivos que no Estado da Bahia, operam por meio das parcerias com instituições públicas estaduais e municipais, através de ações integradas de planejamento produtivo, assistência técnica e extensão rural, estudos para beneficiamento da produção, implantação de novas agroindústrias e de agregação de valor e comercialização baseada na demanda de mercado por rastreabilidade da procura de produtos mais sustentáveis, entre outras ações, recebendo muitas delas incentivos da CAR.

A iniciativa à realização de estágios do curso em agroindústria na vertente do trabalho agroindustrial na agricultura familiar, ensejaria à observância à realidade social dos estudantes, e poderia contribuir para o suporte técnico da produção agroindustrial de suas famílias e mesmo de suas comunidades locais que muitas vezes não dispõem de uma assessoria técnica efetiva por conta de diversos fatores, sendo que um dos principais é a ausência de recursos financeiros que possam cobrir uma assessoria técnica contínua, tendo em vista que a assessoria prestada pelos órgãos públicos de fomento não conseguem estar presentes de forma mediata para toda necessidade que se apresente.

Pensando essas questões, objetiva-se a defesa da oferta de formação pelo viés da pedagogia da alternância com base na concepção da educação do campo, numa perspectiva agroecológica de produção, como vertentes educacionais que demandam uma formação mais significativa alicerçada no sentido da educação enquanto práxis social e pelo caráter de pertencimento ao contexto sociocultural das comunidades em que residem os alunos do curso e de uma produção econômica alicerçada numa concepção de sustentabilidade socioambiental.

Em vista disso, pensa-se na possibilidade da viabilidade da práxis educativa com vistas a uma produção agroindustrial que privilegie, entre outros princípios de emancipação dos sujeitos, os princípios agroecológicos fundados no respeito à biodiversidade, ao equilíbrio ambiental, à rentabilidade cooperativada, para que se promovesse uma observação-participativa em que ficasse demonstrada a apropriação do conhecimento agroecológico na aplicação de técnicas e na produção de modelos tecnológicos.

Com esse pensamento, defende-se a construção de projetos pedagógicos para se pensar sobre o trabalho agroindustrial orientado nos princípios da educação agroecológica não simplesmente como um receituário de aplicação de técnicas sustentáveis, mas como uma formação tanto de promoção dos fundamentos e valores agrosustentáveis como com articulação dos fundamentos entre ciência e tecnologia através da aproximação com ambientes

agrícolas/agroindustriais organizados pelas cooperativas e associações de trabalhadores rurais, o que propiciaria uma práxis mais voltada para formas de sustentabilidade social, ecológica, política e econômica, dentro de uma concepção crítica-social-histórica.

Assim, ao chegarmos na conclusão deste segundo capítulo, cuja abordagem está em torno dos elementos que dizem respeito ao trabalho em geral e ao trabalho agroindustrial, é necessário esclarecer que toda a sua elaboração se deu a partir da apropriação dos fundamentos e princípios dialéticos que conceituam o trabalho em geral e com isso avançarmos no estudo da estrutura, desenvolvimento e finalidades do trabalho agroindustrial, numa perspectiva da concepção ontológica do trabalho.

Desse modo, pautamos nossos estudos sobre o trabalho em geral e sobre o trabalho agroindustrial, concebendo-os por um entendimento do trabalho como princípio educativo, à luz da teoria marxiana, se constituindo como elemento de produção da existência humana, na relação ontológica e histórica do homem (ser social) com o meio, com a sociedade em geral e com os sistemas político-econômico e culturais presentes na sociedade. Assim, inicialmente buscamos a compreensão do trabalho em geral tanto em Marx e Engels (2009) nos postulados de *A Ideologia Alemã* como em Gyorgy Lukács, estudioso da obra marxiana, em a *Ontologia do ser social*.

Em Marx e Engels (2009), entendemos que os homens, sujeitos históricos, ao longo da existência, pela atividade na relação com a natureza, sempre buscaram os meios de objetivação da manutenção da existência. Para isso, desde os primeiros estágios da história humana, usam da corporalidade (física e espiritual) para o atendimento das necessidades, e assim precisaram, no tempo histórico, explorar mais e mais o ambiente natural e aprimorar os meios para um domínio cada vez maior sobre a natureza, atingindo nessa interação, avançados graus de desenvolvimento a nível de organização social e política e de produção do conhecimento científico e tecnológico.

Nesse processo, produzir os meios de atendimento às necessidades e manter a vida consistiria, então, na condição fundamental para “*fazer história*” (MARX e ENGELS, 2009, p. 40). Assim, “[...] o primeiro pressuposto de toda existência humana, e, portanto, de toda história, a saber, é o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poderem “*fazer história*”. Nesse sentido, o trabalho é o primeiro ato histórico de produção dos meios para a satisfação das necessidades humanas. Do mesmo modo, presumimos que o trabalho agroindustrial é uma atividade produtiva necessária a manutenção da existência e decorrente dos processos de objetivação do conhecimento científico e tecnológico produzidos

historicamente à medida em que novas necessidades se apresentavam no intercâmbio das relações humanas sociais.

Assim, diante dessa perspectiva, chega-se à conclusão de que o processo de relação do homem com a natureza, pelo trabalho, como *ato histórico* fundamental, produz os meios que permite ao homem satisfazer as suas necessidades, significando que a atividade humana, é objetivada pela capacidade de transformar os recursos presentes na natureza. Dessa forma, na correlação com o trabalho agroindustrial, toma-se por uma atividade que transforma os elementos, objetos ou matérias-primas objetivadas no meio natural e social para satisfação de diversas necessidades humanas que não dizem respeito apenas à alimentação, mas a uma série de outras necessidades que se relacionam com a atividade agropecuária e são provenientes da agricultura, da pecuária, da aquicultura e também da silvicultura.

Desse modo, por intermédio do ato histórico do trabalho, seja na manutenção básica da existência como vestir, comer, beber, ou por qualquer outra atividade mais complexa como a do trabalho na agroindústria, que o homem se torna homem, ou seja, um ser com possibilidades de objetivação e de apropriação daquilo que ele mesmo consegue criar no uso de suas forças corpóreas e espirituais em sua mediação com o meio natural e com tudo que dele provém.

Tomando este ponto de vista, quando pensamos nas atividades nas fases mais remotas da existência humana, vemos no trabalho agroindustrial, um processo *ontologicamente necessário*, dada a noção de que alargaram-se as demandas da vida social, do qual presume-se o ser humano, diversamente dos animais, um ser social, capaz de pensar e agir concretamente diante das necessidades que se apresentam, operando formas adaptadas às condições de vida material quando, “é preciso, pois, ter sempre presente que se trata de uma transição à maneira de um salto [...]”, “[...] de um nível de ser a outro, qualitativamente diferente [...]” (LUKÁCS, 1981, p. 34). O salto qualitativo, referido por Lukács, no qual os homens superam a natureza meramente biológica, para a essência ontológica do ser que é “[...] constituída por essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma súbita ou gradativa, no tempo, da nova forma de ser [...]” (LUKÁCS, 1981, p. 36).

Assim, os homens não só se apropriam dos objetos naturais, mas os transformam em instrumentos com função determinada, idealizada previamente, como corre nos processos de industrialização agroindustrial, em que se movimenta diversas cadeias produtivas da indústria alimentícia em geral, incluindo a alimentação animal; da indústria de laticínios; dos frigoríficos; dos enlatados; dos grãos; da indústria têxtil; dos couros; das madeiras; dos biocombustíveis; dos fertilizantes e defensivos; dentre vários outros setores.

À medida que os homens produzem a existência, desenvolvem conhecimentos, valores, crenças e uma série de outros sistemas e operações, resultantes de suas ideias e das representações sociais, tais como as leis, a política, a religião, e as diversas atividades produtivas de que se conhece na história da humanidade. Ainda assim, como afirmam Marx e Engels, “[...] a diferente configuração dada à vida material depende sempre, naturalmente, das necessidades já desenvolvidas, e tanto a criação quanto satisfação dessas necessidades são, elas próprias, um processo histórico [...]” (MARX e ENGELS, 2009, p. 100), o mesmo não ocorrendo com os animais, desde quando os animais não pensam ao produzir, agem instintivamente e da forma de acordo à espécie. Desse modo, de forma sintética, emergem as bases ontológicas do trabalho.

Pressupomos, assim, que Karl Marx (2017), em *O capital*, ao postular que “**o trabalho** é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”, além de conceber o trabalho ontologicamente o analisava na totalidade das atividades produtivas sociais, pois, o que se depreende ao consultar suas obras é que trata do trabalho desenvolvido no conjunto da sociedade, como se constata das várias de suas passagens em que se refere à inúmeros processos produtivos de diferentes áreas da atividade humana.

Presume-se assim, portanto, que a ação humana é engendrada pela capacidade de raciocínio, de planejamento, de abstração e de propriedade intelectual. Mas, sobretudo, é potencialmente elaborada no intercâmbio das relações sociais. Assim, o processo da produção da existência humana decorre das reciprocidades humano-históricas-sociais, e mediado pelas elaborações conscientes dos homens no conjunto da prática social. Neste processo, os resultados são imanentes da “*representação do trabalhador no início do processo*” e “*determinados pelo modo de sua atividade com a força de uma lei*” como referido por Marx (2017, p. 256), em *O capital*.

É nesse sentido que Marx atribui o trabalho à generalidade da práxis humana social, em todas as épocas da história. Assim, ao elaborar o mundo objetivo, a dimensão consciente e predominantemente social impressa no trabalho humano, faz do homem um ser genérico, pois, que o homem cria e recria a realidade material. O trabalho se constitui assim, um processo de hominização dos homens, considerando-se que não se produz nada na inatividade.

Marx, porém, na objetivação concreta do seu método da economia política, pensando o trabalho dialeticamente, concluiu que ao ocorrer a compra da força de trabalho, ou seja, do trabalhador pelo capitalista, na sociedade de classes, ocasionou na divisão do trabalho, que se tornou uma práxis fragmentária, alienada, exterior ao homem, a ser explorada pelo capital como

uma mercadoria para geração da mais valia, em troca de um salário que não paga a força dispendida e o tempo empregado na produção.

A usurpação do trabalho alheio pelo capitalista se constitui numa grande contradição, tanto pelo fato do trabalho, em seu processo, advir essencialmente do trabalhador, como pelo fato do produto derivado do mesmo, ser a objetivação do trabalho, e assim, não ter em essência nenhuma relação de dependência de labor pelo capitalista, o qual na maior parte das vezes, só fornece os meios (instrumentos) de execução, mas, porém, sempre se apossando da força de trabalho e do produto gerado, subsumida a uma mercadoria comprada pelo capitalista. Esta mesma configuração, dado ao *modus operandi* do capital, permeia as relações entre capitalista e trabalhador na produção da atividade do trabalho agroindustrial, especialmente quando ocorreu a transição da atividade no campo ou meio rural para o processo de transformação das matérias-primas agrícolas ou agropecuárias pela indústria.

Esse processo foi estudado por pesquisadores como Graziano da Silva (1998), que se ocupa em analisar o processo histórico que determinou a passagem da agricultura brasileira do chamado “complexo rural” para a dinâmica dos “complexos agroindustriais ou CAIs”, com intensificação da divisão do trabalho e das trocas intersetoriais” na “especialização da produção agrícola e na “substituição das exportações pelo consumo produtivo interno como elemento central da alocação dos recursos produtivos no setor agropecuário” (GRAZIANO DA SILVA, 1998, p.1).

Evidenciou-se em relação ao trabalho agroindustrial, a ideia fenomênica de que se tem na correlação imediata da atividade agrícola com os processos de industrialização. Essa evidência se complexifica em virtude da ideologia muito própria do contexto de divisão social do trabalho, que desconstrói o entendimento de que na base da industrialização nas agroindústrias está a atividade de trabalhadores e trabalhadoras como uma prática essencial à execução dos processos produtivos, sem a qual a transformação das matérias-primas não se realizaria por si só. Desta forma, na sociedade de classes, o trabalho é subsumido a uma condição estranha na separação dessa atividade ao próprio homem como força de trabalho em potência. Essas determinações explicitam muito a forma pela qual ocorre a dualidade estrutural entre trabalho manual e trabalho intelectual no meio educacional.

Assim, então, a dinâmica de exteriorização e estranhamento do trabalho agroindustrial, se tornou ainda mais complexificada através da introdução no sistema produtivo agropecuário do conceito do agronegócio, como uma tendência que emergiu da tônica da “agropecuária moderna, baseada em *commodities*, intimamente ligada às agroindústrias” (GRAZIANO DA SILVA, 2002, p. 19), com forte implementação dos recursos de automação à produção rural,

visando a intensificação da capitalização das atividades do campo, o que culminou em altos graus de especialização da produção agroindustrial. Aqui se explica, a exigência de mão de obra cada vez mais qualificada e a forma como o capital se apropria dos avanços científicos e tecnológicos presentes nos processos de produção agroindustrial, o que exige muitas vezes altos recursos de automação.

A questão que surge como uma contradição relacionada à questão do avanço científico e tecnológico é que o capital impõe ao trabalhador uma atividade cada vez mais maquinal para a qual ele tem que realizar movimentos repetitivos pelo tanto do tempo do processo de produção, passando a se tornar um apêndice do maquinário de automação.

Outra questão observada é a de que a hegemonia que o capital exerce em sua forma de gerir o trabalho agroindustrial, por suas formas de reprodução, no contexto do agronegócio, tem levado a efeito a lógica de subordinação da pequena agroindústria de produção capitalizada que reduz o pequeno produtor à condição de trabalhador disfarçado, levando também, a subordinação da agricultura à indústria, como declara Kautsky.

As questões relacionadas à propriedade privada e da apropriação da terra dentro do capitalismo, foi outra questão abordada, e que interfere drasticamente não apenas na preservação ambiental como também nas relações de produção com base na agricultura familiar e na luta por direito à terra dos movimentos sociais como o MST, cujos processos de produção agroindustrial se baseia nos conceitos da produção colaborativa e da pedagogia da alternância nas escolas mantidas pelo movimento. Em suma, discutiu-se sobre os processos de integração na agricultura familiar que tem se organizado como uma grande cadeia de produção agrícola e de processos produtivos agroindustriais, numa visão sustentável do processo de produção, como uma vertente que se consolidou pela luta organizada dos trabalhadores do campo em defesa de melhores condições de vida e no enfrentamento da ordem societária vigente que sempre procurou mantê-los à margem dos processos econômicos, políticos e sociais.

### **CAPÍTULO III - A DIALÉTICA TRABALHO, EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO: FUNDAMENTOS DE ARTICULAÇÃO COM A PRÁTICA EDUCATIVA DO ESTÁGIO CURRICULAR**

Ao partirmos da análise da prática educativa do estágio curricular no curso técnico em agroindústria no contexto da EPT, a abordagem à relação trabalho e educação é uma premissa elementar. Nessa perspectiva, pressupomos o trabalho como unidade fundamental, pois que, **o trabalho**, do ponto de vista da dialética crítica, é o princípio educativo de produção da existência humana nas relações sociais e o princípio articulador entre ensino e trabalho produtivo, teoria e prática, processo pedagógico e processo de produção técnica, constituindo-se, assim, o núcleo central de articulação entre concepção e execução para apropriação do conhecimento, numa perspectiva omnilateral da formação.

Mas qual seria, então, o entendimento com base na dialética crítica marxiana que pressupõe o trabalho como o princípio educativo fundamental da existência humana? Buscamos a compreensão da questão em Saviani (1989):

O que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho. O homem se constitui como tal, à medida em que necessita produzir continuamente a sua própria existência. É isso que diferencia o homem dos animais: os animais têm sua existência garantida pela natureza e, por consequência, eles se adaptam à natureza; o homem tem que fazer o contrário, ele se constitui no momento em que necessita adaptar a natureza a si, não sendo mais suficiente adaptar-se à natureza. Ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que é feito através do trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la. Ora, essa ação sobre a natureza, que a transforma, é uma ação guiada por objetivos. Este é outro elemento diferenciador da ação humana, que é trabalho, das demais ações que não são trabalho. [...] (SAVIANI, 1989, p. 8).

Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através do trabalho o homem vai produzindo as condições de sua existência, e vai transformando a natureza e criando, portanto, a cultura, criando um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar dos tempos. Na formação dos homens, há que se levar em conta o grau atingido pelo desenvolvimento da humanidade. Conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como ele trabalha, produz-se a modificação das formas pelas quais os homens existem. Nesse sentido, é possível detectar ao longo da história diferentes modos de produção da existência humana, que passa pelo modo comunitário, o comunismo primitivo; o modo de produção asiático; o modo de produção antigo, ou escravista, baseado na transformação exercida pelos escravos; o modo de produção feudal, baseado no trabalho do servo, que trabalha a terra, que é propriedade privada do senhor; e o modo de produção capitalista, baseado na apropriação privada dos meios de produção onde os trabalhadores produzem com meios de produção que não são deles. Esses diferentes modos de produção revolucionam sucessivamente a forma como os homens existem. E a formação dos homens ao longo da História traz a determinação do modo como produzem a sua existência. A realidade da escola tem que ser vista nesse quadro [...] (SAVIANI, 1989, p. 8-9).

Por meio destes importantes esclarecimentos trazidos por Saviani (1989), com base em Marx, passamos a discernir sobre a centralidade do trabalho enquanto princípio fundamental de produção da existência humana, assim como, passamos a compreender as contradições a que é subsumido o trabalho na divisão social da realidade concreta objetiva nas sucessivas fases da história da humanidade e também, a compreensão que sucede à relação entre trabalho e educação, dado que a escola incorpora a subsunção da divisão social do trabalho, o que ocasiona, por extensionalidade, nas dualidades estruturais do conjunto das práticas pedagógicas educacionais ao longo do processo da escolarização na sociedade de classes.

Assim, desse modo, o entendimento do conjunto de relações entre trabalho e educação, requer a compreensão da organização do trabalho na sociedade. Por isso, dado os limites da pesquisa empreendida, torna-se, então, necessária a apreensão de uma base categorial que dê conta de responder conceitualmente a problemática da desarticulação entre ensino e trabalho produtivo e da cisão entre concepção e execução identificada na prática educativa do estágio curricular no curso técnico em agroindústria, desde quando esta prática é pensada pela articulação do ensino profissional tecnológico com o mundo do trabalho agroindustrial, logo, entendida como prática educativa social.

Portanto, as categorias trabalho como princípio educativo, práxis, politecnia, omnilateralidade, são categorias tomadas como essenciais à articulação entre ensino e trabalho produtivo, concepção e execução, e compõem o quadro analítico com base teórica-metodológica na dialética crítica, no sentido de darmos um tratamento adequado à proposta de práxis educativa para o objeto da prática educativa do estágio curricular, e como efeito, para o processo pedagógico da formação sócio técnica tanto pensando o curso técnico plano de nossa análise como para oferecer campo de discussão para a prática educativa do estágio curricular desenvolvida no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica como um todo.

Dessa forma, podemos considerar de antemão que a problemática da desarticulação entre ensino e trabalho produtivo e da cisão entre concepção e execução na prática educativa do estágio curricular é uma contradição desencadeada já desde o processo de formação, e que na causa dessa problemática temos as determinações que emergem da divisão social e técnica do trabalho na sociedade capitalista. Como, assim, é de fato, a questão que se impõe, embora complexa, precisa ser entendida do ponto de vista da relação dialética entre trabalho e educação, e acima de tudo, necessita ser discutida e incorporada na tentativa de “superar os limites herdados do enfoque restrito à formação profissional para o desenvolvimento econômico, à

teoria do capital humano, ao tecnicismo e às teorias reprodutivistas” (Franco, 1990 Apud TREIN e CIAVATTA, 2003, p. 141).

A reprodução dessas teorias, no curso da história, molda a organização pedagógica dos cursos da educação profissional com a insígnia de formar para o mercado de trabalho, e está enfaticamente subordinada, de acordo ao que expõe Frigotto (1995), ao “pensamento humanista tradicional e moderno, ao positivismo, ao funcionalismo e às visões estruturais-reprodutivistas da educação” (FRIGOTTO, 1995, p. 13), manifestas na concepção dominante pela “interiorização da concepção burguesa de trabalho, de educação, em suma, de formação ou fabricação do trabalhador” (*Ibidem*, p.14). Estas correntes do pensamento não-crítico, repercutem, no tempo histórico, nos processos educativos da escola, como uma prática contraditória oriunda da ideologia hegemônica na sociedade de classes que decorrem na dissociação da relação trabalho e educação, como expõe Frigotto (1995):

[...] a compreensão concreta da prática educacional na sociedade de classes, como uma prática contraditória e, enquanto tal, que se inscreve na luta hegemônica entre as classes fundamentais, a fábrica, a escola e outras instituições educativas sendo aparelhos de hegemonia, está longe de ser assimilada ao nível da teoria e das transformações históricas. Está, portanto, longe da prática, pelo menos no que se refere à relação trabalho e educação. (FRIGOTTO, 1995, p. 13).

É importante ressaltar, porquanto, que mediante a *compreensão concreta* da prática educacional pautada na divisão social do trabalho, vista pela ótica da dialética crítica, emerge o movimento de lutas constantes como tentativa de *superação* da ideologia hegemônica imposta às relações e práticas sócio educacionais. Há a consciência, no entanto, de que para a superação total da ideologia dominante, serão necessárias profundas mudanças na realidade material concreta, na forma como esta se apresenta. Para isto, importa, sobremaneira, a investida à mudança daquilo que foi sendo interiorizado historicamente enquanto concepção de trabalho, ou seja, da visão de trabalho como algo exterior à natureza humana e destituído das dimensões de *mundo da necessidade* e *mundo da liberdade*, como concluiu Marx, e cujo entendimento é referenciado por Frigotto (1995):

A concepção burguesa de trabalho vai-se construindo, historicamente, mediante um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalho abstrato em geral, força de trabalho. Essa interiorização vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho). Dessa forma, perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é uma relação social e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder e de violência; e, de outro, de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões

sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer etc. (mundo da liberdade) (FRIGOTTO, 1995, p. 14).

Frigotto (Ibidem, p. 16), tece a crítica de que a interiorização de trabalho, apenas como coisa, como objeto, comanda as políticas educacionais tanto na dimensão de sociedade política como de sociedade civil, e assim, o modo dominante de apreender e orientar na prática a relação trabalho e educação, mesmo nos quadros progressistas, apresenta-se por três dimensões: primeiro, uma *dimensão moralizante*, em que trabalho manual e intelectual aparecem como igualmente dignos, formadores de caráter e cidadania; segundo, uma *dimensão pedagógica*, na qual o trabalho aparece como laboratório de experimentação em que se aprende fazendo; e por fim, uma *dimensão social e econômica*, em que a educação é auto financiada pelos filhos dos trabalhadores

Trata-se, assim, portanto, “de uma concepção que exclui toda a possível identificação ou redução à tese marxiana de união do ensino e do trabalho produtivo” (Ibidem). Entendemos que isto se estenda a todas as práticas pedagógicas, e por essa razão, empreendemos este estudo na tentativa de propiciar uma compreensão dialética à dinâmica objetiva da prática educativa do estágio, como uma prática de suma importância à consolidação da formação sócio técnica, sem contudo, ter a pretensão de oferecer uma fórmula de solução imediatista, já que, concordando com o pensamento de Kuenzer (2009), não se pode precisar por uma transformação abrupta da sociedade, e da sua realidade concreta, mas oferecer campo para reflexões e proposições de melhorias aos processos e práticas sócio educacionais.

Desse modo, ao tomarmos a referência conceitual da relação trabalho-educação, legitimamos a discussão de questões que historicamente afetam o campo educacional em geral, particularmente da Educação Profissional e Tecnológica, aqui expressa notadamente em relação às questões dualísticas que dizem respeito à prática educativa do estágio no curso técnico em agroindústria, das quais conjecturamos, diante das determinações que se impõem à educação dos filhos da classe trabalhadora dentro da lógica hegemônica da sociedade do capital, cujos impactos atingem fortemente todo âmbito da produção intelectual e social em nossa sociedade, ou seja, o âmbito do trabalho escolar e do trabalho produtivo em geral.

Considerando essas determinações, parte-se do pressuposto da objetivação de proposições favoráveis à indissociabilidade da relação dialética entre trabalho e educação como resposta pedagógica aos modelos neoliberais reproduzidos historicamente no campo das práticas educacionais e em contestação às condições de desumanização a que são reduzidos os trabalhadores e trabalhadoras, num processo histórico de exploração e de subsunção ao capital. Nesse sentido, a análise deste estudo toma como base a concepção do trabalho como princípio

educativo fundamentado enquanto práxis social, no intuito de contribuir para a superação da dualidade estrutural presente no âmbito da educação profissional, e para reflexão da formação humana na perspectiva da politecnicidade e da omnilateralidade.

Os conceitos politecnicidade e omnilateralidade, guardam muita importância à fundamentação desta pesquisa, e se constituem em categorias basilares na reconceptualização da prática educativa do estágio objetivada. Contudo, neste capítulo, tais conceitos não serão abordados com a ênfase necessária, pois, que estarão discutidos com maior destaque no documento referencial que apresentaremos enquanto produto educacional. Cabendo aqui enunciá-los resumidamente como conceitos de educação de base marxiana para uma formação humana integral em contraposição à formação unilateral provocada pela divisão social e técnica do trabalho e sua reificação<sup>34</sup>, na dualidade estrutural entre trabalho manual e intelectual, internalizadas pela escola nas relações hegemônicas da sociedade de classes.

Assim, desse modo, as evidências da realidade histórica concreta apontam para a vigência, no tempo histórico, de uma relação contraditória entre trabalho e educação proveniente da dinâmica da divisão social do trabalho, gerando como consequência, uma ausência quase que generalizada na escola de projetos políticos-pedagógicos que tomam a concepção do trabalho enquanto um princípio educativo, o que implicaria em primeiro plano numa concepção crítica de sociedade e de educação. Esse processo contraditório é determinado pelo impacto com que o capitalismo dita, no longo percurso de hegemonia de uma classe sobre outra, as relações da produção social e intelectual na sociedade.

Há que se reconhecer, no entanto, como nos esclarecem Kuenzer e Grabowski (2006), que trabalhar com uma concepção mais ampla de educação, de modo a incorporar as dimensões social, política e produtiva no âmbito das relações sociais pela objetivação da formação humana em todas as dimensões educativas, implicaria discernir que:

[...] cada sociedade, em cada modo de produção e regimes de acumulação, dispõe de formas próprias de educação que correspondem às demandas de cada grupo e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. O

---

<sup>34</sup> O conceito de “reificação”, segundo encontra-se no Dicionário do Pensamento Marxista, Bottomore (1983), encontra maior sentido na interpretação de Lukács a partir de Marx. A análise de Marx sobre a reificação assenta-se no fenômeno da alienação e do fetichismo da mercadoria. Pode-se afirmar que diante da universalização da mercadoria como objetivação social, passa-se por uma incubação de alienação na fetichização da mercadoria como um fenômeno característico da sociedade capitalista de uma forma que penetra em todas as esferas da vida e influencia as relações sociais, por tratar-se em ato de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações de ações e coisas produzidas pelo homem, tornando-o semelhante a coisas num processo radical e generalizado de alienação característica da moderna sociedade capitalista, um processo de “coisificação” do próprio homem, de suas relações e ações.

exercício destas funções não se restringe ao caráter produtivo, mas abrange todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias, elaborando a escola sua proposta pedagógica com base em demandas sociais (KUENZER e GRABOWSKI, 2006, p. 299-300).

No processo de desenvolvimento da sociedade, à medida que surgem novas demandas, a escola, como parte integrante da sociedade, baseada nas relações de produção e nas formas hegemônicas de organização e gestão do trabalho, molda-se aos novos modos de vida, assim como, são moldados os comportamentos, as atitudes, e os valores no seio da própria sociedade, como observam Kuenzer e Grabowski (2006, p. 301), já que “o novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social” (KUENZER & GRABOWSKI, 2006, p. 301).

Estes autores, dizem que “tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação de base eletromecânica” (*Ibidem*). Isto implica “na ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho” (*Ibidem*). Neste caso Kuenzer, diz que: “é neste sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral” (KUENZER, 2009, p. 52). Considerando este aspecto, há que se discernir que:

Se o fundamento desse novo tipo de trabalho é a fragmentação, posto que da manufatura à fábrica moderna a divisão capitalista faz com que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos distintos, tanto as relações sociais e produtivas como a escola passam a educar o trabalhador para esta divisão (MARX; ENGELS, 1976 Apud KUENZER e GRABOWSKI, 2006, p. 301).

Kuenzer e Grabowski (2006), assim explicam que “a dualidade estrutural se manifesta inequivocamente nos modos de organização da produção em que a distinção entre dirigentes e trabalhadores era bem definida, com base nas formas de divisão social e técnica do trabalho” (KUENZER e GRABOWSKI, 2006, p. 300). A distinção da educação entre as classes era bem definida na escola humanista tradicional e correspondia a necessidade socialmente determinada às funções de dirigentes que não exerciam funções instrumentais, ficando estas últimas em função da classe operária. “É essa diferenciação de escolas e redes que atende às demandas de formação a partir do lugar que cada classe social vai ocupar na divisão do trabalho que determinou o caráter antidemocrático do desdobramento entre escolas propedêuticas e profissionais e não propriamente os seus conteúdos” (*Ibidem*).

Mesmo com a desigualdade na diferenciação entre escolas propedêuticas e profissionais, um trabalhador de novo tipo passa a ser requisitado de acordo com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e assim, a educação da classe trabalhadora passou a ser flexibilizada, não num sentido integral, mas de uma forma equalizada para atender às novas demandas da sociedade industrializada, explicitamente, nos moldes da produção taylorista-fordista.

Kuenzer (2009, p. 31), diz que o princípio educativo que determinou o projeto pedagógico da formação profissional na organização taylorista-fordista, resulta de um processo individual de aprendizagem e na forma de fazer na ocupação a ser exercida, demandando o desenvolvimento de habilidades psicofísicas para novos postos de trabalho. A autora aponta que essa concepção, fundamentou os cursos de treinamento e qualificação profissional das empresas, das agências formadoras e médios profissionalizantes em detrimento do ‘desenvolvimento das competências intelectuais superiores’ e do “domínio do conhecimento científico-tecnológico”, como uma necessidade dos trabalhadores. A visão distorcida de competência profissional nestes cursos, “ [...] compreendia alguma escolaridade, treinamento para a ocupação e muita experiência, de cuja combinação resultava destreza e rapidez, como resultado de repetição e memorização de tarefas bem-definidas, de reduzida complexidade, e estáveis. ” (KUENZER, 2009, p. 31).

Assim, se processa o que Kuenzer, a partir do pensamento de Gramsci, afirma ser, na hegemonia, não somente a expressão de uma reforma econômica, mas uma reforma intelectual que se faz no seio do próprio processo produtivo:

A veiculação da nova concepção de mundo segundo os interesses hegemônicos do capital se faz no próprio processo produtivo, compreendido em suas relações sociais mais amplas, nacionais e mundiais, pela mediação dos intelectuais do capitalismo, representados pelos empresários e técnicos. Verdadeiros agentes de hegemonia ao nível da fábrica, os técnicos, supervisores, contramestres, feitores, educam o trabalhador para o trabalho heterogerido ao mesmo tempo que transmitem os novos valores e comportamentos que configuram o tipo de homem de que o capital necessita. É nesse sentido que toda relação hegemônica é necessariamente uma relação pedagógica, que começou na fábrica e atinge todos os setores da vida social (GRAMSCI, 1981, p. 37 *Apud* KUENZER, 2009, p. 52).

Pode-se concluir, com isso, que a educação dirigida à classe trabalhadora, assenta-se no próprio processo de objetivação do trabalho no chão da fábrica, e serve à base capitalista de produção intelectual, na elaboração de teorias para formar utilitariamente ou unilateralmente mão de obra para produzir riqueza e ser controlada pelos dirigentes.

Na defesa objetiva para que a classe trabalhadora ascendesse à posição de dirigente, Gramsci, imbuído na luta histórica de superação dos modelos autocráticos da sociedade italiana do século XIX, já distinguia os processos pedagógicos de valorização do capital, com base nas relações de produção e nas formas de organização e gestão do trabalho com diferenciação profundas entre as classes. Suas críticas demonstravam, veementemente, os elementos distintivos da formação profissional e da formação intelectual e humanista em geral. Gramsci, evidenciou que na divisão entre a escola clássica e a escola profissional “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica se destinava às classes dominantes e aos intelectuais. “ (GRAMSCI, 1991, p. 118).

As críticas tecidas por Gramsci, apontam para a dualidade estrutural entre educação geral clássica e educação prática manual. Assim, a educação prática manual bastaria à classe operária, a qual teria um ensino correspondente à sua condição na escala social, ao passo que o ensino geral clássico, oferecido à burguesia, dispunha da instrução aos que iam comandar e governar a sociedade. Para a classe que alcançaria os maiores patamares na escala social, os melhores e mais altos cargos da administração pública e da organização societal em geral. Para a classe subordinada aos serviços instrumentais manuais, “[...] um tipo de qualificação de novo gênero, uma forma de consumo da força de trabalho e uma quantidade de força consumida pelo próprio tempo médio que são mais opressoras e mais extenuantes [...]”, “[...] e que o salário não consegue compensar, nas condições dadas pela sociedade tal como está [...]” (GRAMSCI, 2008, p. 77). A escola, então, historicamente, de maneira irrefletida e atendendo a interesses práticos imediatos de formação, adota o regime da divisão capital-trabalho, numa conformação genuína ao quadro hegemônico vigente na sociedade:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Estas ponderações tecidas por Gramsci, demonstram que a abertura do acesso à escola aos trabalhadores no século XIX, tinha seus reais motivos nas novas relações sociais de expansão da produção no uso das máquinas industriais que possibilitasse a aprendizagem de ofícios com os quais a classe dos dirigentes não se ocuparia. Isso denuncia uma diferenciação na suposta democratização do ensino entre a classe trabalhadora e a burguesia, posto que à classe trabalhadora, acostumada com o serviço exaustivo da operação repetitiva na produção

das fábricas, seria necessário somente aprimorar o uso prático das engrenagens fabris, sem que necessitasse dispor de saberes além do nível prático imediato para que pudessem usar mais a cabeça, e ter ideias sublimes, tidas próprias da aristocracia.

A escola, para a classe dos assalariados, não precisaria oferecer conhecimentos que oportunizassem aos trabalhadores pensamentos mais elaborados, já que para as funções que desempenhariam não seria necessário agir com racionalidade, uma vez que não alcançariam as posições de gerência. A classe operária estaria, assim, impedida de governar suas próprias vidas, não disporia de maior tempo livre ao lazer e ao descanso, que dirá assumir postos mais elevados na escala societária tradicional, pois, que isto, não seria condizente à imposta substância de subalternidade a que estariam submetidos. Qual seria, então, o sentido de uma escola formativa para os trabalhadores, já que não teriam que aprender mais do que a fabricação em série de peças do mesmo tipo, sem que tivessem necessariamente que conhecer o todo do processo e muito menos, os princípios gerais que os geraram, a não ser apenas a sua execução manual imediata? Estava aí o pensamento atribuído ao sentido à formação do proletariado.

A escola ofertada, então, aos trabalhadores, de acordo com Gramsci (2008), é medida pelo suposto desinteresse intelectual e sob o regime da mecanização, como se no processo do trabalho, não fossem capazes de pensar e aprender. Desta forma, a educação para a cidadania e para emancipação não faria parte do universo da classe trabalhadora porque ela não seria cidadã e jamais se elevaria aos patamares sociais da educação culta. Em resumo, os mecanismos de domínio de uma classe sobre outra tinham que perdurar para manter “as formações das aristocracias privilegiadas” (GRAMSCI, 2008, p. 79). Mas a história comprova, que a classe trabalhadora sempre busca alternativas para resistir e lutar por melhores condições de vida, apesar da dualidade ainda perdurar.

Assim como Gramsci, Mészáros (2008), também, analisou a conformação da escola ao sistema societário da divisão capital-trabalho, alertando para o fato de que:

A educação institucionalizada, [...] serviu \_ no seu todo \_ ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também, gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade, seja de forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica implacavelmente impostas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35-36).

Mészáros, traz um destaque neste ponto, parafraseando uma epígrafe de José Martí que “as soluções não podem ser apenas *formais*; elas devem ser *essenciais*” (JOSÉ MARTÍ

Apud MÉSZÁROS, 2008, p. 35). Ele mostra que para que a escola tomasse um posicionamento de conformação “a própria História teve de ser totalmente adulterada, e de fato frequente e grosseiramente falsificada para esse propósito” (*Ibidem*, p. 36), de forma tal que as deturpações propositalmente propagandeadas no curso da história “são a regra quando há riscos realmente elevados” e quando são diretamente concernentes à racionalização e à legitimação da ordem social estabelecida como uma “ordem natural” supostamente inalterável” (*Ibidem*, p. 37).

A história, como mostra Mézáros, deve, então, ser reescrita, não sendo possível “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital” (*Ibidem*, p.27) o que significaria “abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (*Ibidem*) e do mesmo modo, “procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*”, uma vez que é capital, **“romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”** (*Ibidem*), (Grifo nosso). Para tanto, as posições críticas não podem, “no limite, apenas desejar utilizar as *reformas educacionais*” que propusesse apenas “remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados” (*Ibidem*).

Nesse sentido, para que seja possível uma mudança completa no direcionamento da educação da classe trabalhadora e das práticas educativas da formação em geral, é necessário que se compreenda que:

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de *internalização* mistificadora por uma alternativa concreta abrangente (JOSÉ MARTÍ Apud MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

Para Mézáros, a superação da lógica do capital internalizada na educação é crucial, e a grande questão que se impõe é em relação ao saber (conhecimento) de que possa se apropriar a classe trabalhadora. Nesse sentido, toma como inspiração uma formulação de Paracelso, a qual pressupõe ser a aprendizagem uma constante na vida dos indivíduos. Mas a grande questão que se apresenta para Mézáros, é:

[...] o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento o elemento a transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar,

de maneira bem-sucedida, a autoemancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital? (MÉSZÁROS, 2008, p. 47-48).

Para complementar essa relevante questão, e considerando o sentido mais amplo e profundo de aprendizagem (conhecimento) para superação à lógica do capital, internalizada na educação, Mézáros argumenta que: “Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47-48).

Nesse sentido, a escola necessita dar “o salto qualitativo”, como preconiza Saviani, para entender que o “*Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*” numa acepção à citação de Gramsci (2001, p. 121), cujo pensamento projetou luz à concepção lógica da educação do trabalhador pelo trabalho, tendo concluído que o processo de mecanização do trabalhador no taylorismo “determinaria a divisão entre o trabalho manual e o *conteúdo humano* do trabalho” (GRAMSCI, 2008, p. 72). Gramsci, científica que “[...] foi mecanizado completamente só o gesto físico, já que a memória do ofício, reduzido a gestos simples repetidos com ritmo intenso, se *aninhou* nos feixes de músculos e nervos, o que deixou o cérebro livre e solto para outras ocupações [...]” (*Ibidem*, p. 74), e com isso, “[...] os industriais americanos compreenderam muito bem essa dialética inserida nos novos métodos industriais [...]” (*Ibidem*), e para decepção destes, “[...] entenderam que o *gorila amestrado* é apenas uma expressão, que o operário permanece *infelizmente* homem e que ele, durante o trabalho, pensa bastante, ou pelo menos tem muito mais possibilidades de pensar [...]” (*Ibidem*), “[...] E não só pensa, mas o fato de não ter satisfação imediata no trabalho e a compreensão de que querem reduzi-lo a um gorila amestrado podem levá-lo a um curso de pensamentos pouco conformistas [...]” (*Ibidem*, p. 75).

Gramsci, evidenciou que tal constatação, determinou uma série de cuidados e de iniciativas “*educativas*” (Grifo nosso) por parte dos industriais reveladas pelos livros de Ford e pela obra de Philip. Estas elucidações de Gramsci, comprovam que a divisão social e técnica do trabalho foi institucionalizada na sociedade de classes para conformação da classe trabalhadora. Importa a escola perceber o processo de internalização da divisão social do trabalho para superação das dualidades históricas entre trabalho intelectual e trabalho manual em sua organização pedagógica de modo geral.

A escola, assim, precisa compreender que ela se constitui como o espaço por excelência do acesso ao saber teórico e prático, necessitando abandonar, portanto, a prática fragmentada para instituir na organização de seus projetos pedagógicos, o alinhamento teoria/prática,

compreendida na dimensão de práxis, pois que, “é atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente.” (VÁSQUÉZ, 1986, p. 117 *Apud* KUENZER e GRABOWSKI, 2006, p. 309).

“A práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático” (VÁSQUÉZ, 2007, p. 117). Desse modo, Vásquez resume o sentido que Marx dá para as relações entre a teoria e a práxis, já que “por si própria, a teoria é inoperante, ou seja, não se realiza” (*Ibidem*). Por esse sentido, temos na concepção de práxis, o fundamento que se articula com a relação mais geral que se estabelece entre o trabalhador, o conhecimento e a natureza, ou seja, **a práxis é o próprio trabalho**, como atividade essencialmente humana.

Eis, então, a razão pela qual ao tratarmos a prática educativa dos estágios num curso da formação sócio técnica, tomamos **o trabalho** como núcleo central, enquanto **princípio educativo articulador** entre ensino e trabalho produtivo, processo pedagógico e processo de produção técnica, entre concepção e execução, no alinhamento teoria/prática para construção do conhecimento, como relação própria da práxis educativa. Assim, concebemos o trabalho enquanto práxis educativa da atividade humana, práxis em que os homens e mulheres por suas próprias ações, produzem a existência, e nesse processo, de relações sociais, produzem conhecimento e fazem história, como apreendemos em Marx e Engels (2009).

É por esse ponto de vista que corroboramos com o que expõe Kuenzer (2009):

Nesse sentido, o saber não existe de forma autônoma, pronto e acabado, mas é síntese das relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva em determinado processo histórico. Assim, o trabalho compreendido como todas as formas de atividade humana pelas quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo que se transforma é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento (KUENZER, 2009, p. 183).

Kuenzer (2009, p. 183), pondera que se o conhecimento é elaborado socialmente a partir do trabalho dos homens, nas relações que estabelecem entre si na produção da existência e no qual constitui sua consciência, é inegável que o trabalhador produz conhecimento, – nesse aspecto, consideramos que o aluno (sujeito) da prática do estágio curricular, tanto se apropria como produz conhecimento, especialmente se for orientado numa dimensão de práxis, numa visão histórico-crítica da formação – e, mesmo estando numa condição subalterna, como mero executor de tarefas predeterminadas e parciais, se defronta com questões que a prática concreta se lhe apresenta cotidianamente, as quais ele tem que resolver. Nesse processo, analisa,

experimental, indaga, discute, descobre novas formas e meios de ação e constrói um conjunto de explicações para sua própria ação, e além disso, percebe sua condição de exploração.

Na medida em que o homem é o ser na natureza capaz de pensar sua ação, de concebê-la anteriormente à sua execução a partir de fins determinados, o trabalho se constitui como o momento de articulação entre subjetividade e objetivação, entre consciência e o mundo de produção, concebidos não como os contrários da relação dialética que define o objeto como produto da atividade subjetiva, compreendida por sua vez não abstratamente, mas como atividade real, material (Marx e Engels, s.d.(a), p. 208; Vásquez, 1968, p. 153 *Apud* KUENZER, 2009, p. 184).

No trabalho, portanto, como frisa Kuenzer (2009, p. 184-185), se articulam teoria e prática como momentos inseparáveis e dialeticamente relacionados do processo de construção do conhecimento e de transformação da realidade numa relação indissolúvel entre trabalho intelectual e trabalho manual, ou seja, numa relação de decisão e ação. Para a autora, de acordo com Gramsci, o erro metodológico, nesse aspecto, está em buscar a distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, ao invés de buscá-la no conjunto das relações sociais que a determinam.

Desse modo, quando ocorre a cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, “a consciência passa a supor-se como superior e separada da consciência da prática existente, perdendo sua possibilidade de representar o real” (KUENZER, 2009, p. 185). A partir do momento que o trabalho intelectual se separa do manual, sobrepondo-se à realidade e reificando-se, se constitui como teoria pura, e como resultado, “as atividades intelectuais e manuais, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo, passam a caber a indivíduos distintos” (Marx e Engels, s.d., p. 37-8 *Apud* KUENZER, 2009, p. 185).

Diante deste quadro, “a pedagogia do trabalho desempenha papel fundamental, na medida em que novas formas de organização do trabalho implicam nova concepção do trabalho” e nesse sentido, “o fenômeno educativo faz a mediação entre a mudança estrutural e sua manifestação no campo político ideológico” (*Ibidem*, p. 55). Kuenzer, demonstra que, “a pedagogia do trabalho inscreve-se no quadro da hegemonia a partir do momento em que, tendo em vista os interesses hegemônicos de determinada classe social, contribui para o estabelecimento de novos modos de pensar, sentir e conhecer” (*Ibidem*).

Concluimos que a referência a uma pedagogia do trabalho, é um marco imprescindível às práticas pedagógicas na EPT, de modo particular à prática educativa do estágio curricular, pois, evidencia o caráter de práxis ao domínio do conteúdo do trabalho e à apropriação do conhecimento científico e tecnológico relacionada a área da formação sócio técnica, tendo em vista a superação da cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Soma-se às ponderações

de uma pedagogia do trabalho, a adoção de um currículo objetivado pela observância à centralidade do trabalho, referenciado pela concepção da **Pedagogia Histórico-Crítica**, como expressão dialética e epistemológica da formação omnilateral, conferindo a estruturação de uma práxis educativa para o domínio do conhecimento sistematizado pela humanidade.

Desse modo, a totalidade do trabalho escolar, bem como, as práticas como a do estágio curricular, são objetivados pela evidência da base teórica refletida na ação da prática, de modo a se constituir como práxis social educativa. O processo é, portanto, consubstanciado no intuito da eliminação das dissociações que impactam negativamente no desenvolvimento integral dos estudantes, para possibilitar a apreensão do conhecimento historicamente acumulado, por uma perspectiva politécnica e omnilateral da formação humana. Assim, a concepção histórico-crítica, surge como fundamento para a estruturação curricular nos limites da EPT, em prol da superação das dualidades históricas interiorizadas na organização pedagógica, cujo delineamento expressa a dimensão da práxis social educativa na ação do trabalho pedagógico.

### **3.1 Bases Conceituais e Teóricas da Politecnicidade e da Formação Omnilateral dos Sujeitos**

A compreensão dos conceitos de politecnicidade e de omnilateralidade, é ainda um desafio bastante significativo a ser rompido nos limites da Educação Profissional e Tecnológica. Para compreender o sentido desses dois conceitos fundamentais à formação humana é necessário compreender o trabalho no seu sentido ontológico e histórico, assim como, a relação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Os conceitos da politecnicidade e omnilateralidade tem base em Marx e Gramsci, e emergem da concepção de escola unitária e do trabalho como princípio educativo, fundamentando o sentido da formação humana integral.

Afirma-se, assim, a importância dos conceitos de politecnicidade e omnilateralidade para se discutir as implicações pedagógicas de uma formação unilateral, centrada na dualidade entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e trabalho manual, expondo o desafio de o currículo da formação sócio técnica em proporcionar a integração de conhecimentos gerais e específicos, pela mediação dos processos de produção para a completa implementação do ensino politécnico, que integre aos currículos e à prática educativa dos cursos técnicos de nível médio, a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura para o desenvolvimento do sujeito omnilateral.

Dessa forma, o entendimento da politecnicidade e omnilateralidade é essencial para uma concepção pedagógica dialética aos cursos técnicos de nível médio, pois, faculta a possibilidade de integração do currículo ao se tomar o trabalho como centralidade a partir dos processos

produtivos concretos, como afirma Marise Ramos (2010), e como “particularidade da dinâmica histórico-social de um modo de produção da existência humana para explicitar a relação entre conhecimentos gerais e profissionais” (RAMOS, 2010, p. 66), na razão de que “os primeiros fundamentam os segundos, enquanto esses se constituem em potência produtiva proporcionada pelo desenvolvimento da ciência com a apreensão e apropriação humanas do real” (*Ibidem*).

Sendo assim, Saviani (2003), explica que as bases para o conceito de politecnia se encontra em Marx, na medida que “(...) na abordagem marxista, o conceito de politecnia implica a união entre escola e trabalho ou mais especificamente entre instrução intelectual e trabalho produtivo” (SAVIANI, 2003, p. 144). Percebe-se, desta maneira, que a compreensão do trabalho como princípio educativo, define o conceito de politecnia, como expressão da práxis humana, sem, contudo, desconsiderar a práxis produtiva e guarda profunda relação com a formação do sujeito omnilateral. Assim, sobre o conceito de politecnia Saviani (1989), expõe a seguinte definição:

A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. Por quê? Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador que é adestrado para executar com perfeição determinada tarefa, e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Ele terá um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna. Dado que a produção moderna se baseia na **Ciência**, (Grifo nosso) há que *dominar os princípios científicos sobre os quais se funda a organização do trabalho moderno* (*Idem*) (SAVIANI, 1989, p. 17).

Temos, assim, que a politecnia trata-se do processo de trabalho real, pois, o seu conceito supõe a articulação entre o trabalho manual e o intelectual, como explicita Saviani (1989, p. 18). Ao se referir especificamente à questão educacional Saviani (1989), explica que a partir do conceito de politecnia, a formação será organizada de modo a que se possibilite a assimilação não apenas teórica, mas, também, prática, dos princípios científicos que estão na base da organização do trabalho:

Se o ensino de segundo grau se constitui sobre esta base, e se esses princípios são absorvidos, assimilados, e se o educando que passa por essa formação adquire essa compreensão não apenas teórica, mas também prática do modo como a Ciência é produzida, e do modo como a Ciência se incorpora à produção dos bens, ele adquire a compreensão de como a sociedade está constituída, qual a natureza do trabalho nessa

sociedade e, portanto, qual o sentido das diferentes especialidades em que se divide o trabalho moderno. E nesse sentido ele estará habilitado a desenvolver qualquer uma dessas atividades específicas, porque os fundamentos, os princípios básicos ele assimilou (SAVIANI 1989, p. 18).

Saviani, esclarece que o trabalho intelectual ao mesmo tempo que reverte num crescimento material, que por sua vez repercute no trabalho manual, liberta mais tempo para que o homem se dedique a este trabalho intelectual. Porém, adverte que na sociedade capitalista, tal processo é marcado pela distorção da produção capitalista que se baseia na propriedade privada, e os frutos desse processo são apropriados de maneira privada, fazendo com que o usufruto de tempo livre só exista para uma pequena parcela da humanidade, enquanto que os trabalhadores, em que pese a produção da riqueza social, prosseguem pela necessidade de seguir num processo de trabalho forçado. Assim, é extremamente necessário haver a emancipação da classe trabalhadora pela via do ensino politécnico e da formação omnilateral. Porém, a emancipação só se daria de fato com:

A superação desse tipo de sociedade é que viabiliza as condições para que todos os homens possam se dedicar ao mesmo tempo ao trabalho intelectual e ao trabalho manual. A ideia de politecnia se esboça nesse contexto, ou seja, a partir do desenvolvimento atingido pela sociedade humana no nível da sociedade moderna, da sociedade capitalista, e já detectando a tendência do desenvolvimento dessa sociedade para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atualmente existentes (SAVIANI 1989, p. 16).

Assim, Saviani (1989) mostra que o conceito de “politecnia, literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender o conceito de politecnia como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas” (SAVIANI 1989, p. 16). Dessa forma, há que se cuidar para que não se reproduza os modelos de formação fragmentária entre trabalho intelectual e trabalho manual reforçando a formação monotécnica e contribuindo para perpetuação da divisão social do trabalho na sociedade de classes. É preciso entender, então, o real sentido de politecnia para que não haja equívocos na interpretação do seu conceito. E para uma noção mais exata a respeito da necessidade de compreensão do conceito de politecnia para uma formação omnilateral, pode-se depreender das orientações de Saviani que:

A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. A sociedade moderna, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, é marcada por uma contradição: como se trata de uma sociedade alicerçada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada em benefício da parcela que detém a propriedade dos meios de

produção, em detrimento da grande maioria, os trabalhadores, que possuem apenas sua força de trabalho. Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante. (SAVIANI, 2003, p. 136-137).

Saviani, no entanto, explicita a contradição na oferta da educação destinada à classe trabalhadora na sociedade capitalista já que: “os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir e, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital” (Ibidem, p. 137), e assim “a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada” (Ibidem), ou seja, na forma dualística que dissocia a técnica do princípio científico inerente à sua prática.

É por essa razão que o conceito de politecnia guarda muita relação com o conceito de omnilateralidade, pois, pressupõe a formação do sujeito integral emancipado, com capacidade de realizar a transformação da sociedade. Desse modo, o sentido da omnilateralidade, na formação do indivíduo, está fundamentado nos pressupostos marxianos frente à realidade da alienação humana, conforme elucida Manacorda (2007). Manacorda, com base em Marx, utiliza a expressão “onilateralidade” como designação de omnilateralidade, definindo-a como “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2007, p. 87).

[...] para entender o sentido real da onilateralidade de Marx, afirma-se que, enquanto nas revoluções precedentes, os homens se haviam apropriado de forças produtivas limitadas, na revolução proletária, uma totalidade de forças produtivas, desenvolvidas no modo histórico da divisão do trabalho e da propriedade privada, torna-se subsumida por cada indivíduo, e a propriedade por todos; e unicamente neste nível a manifestação pessoal coincide com a vida material, ou seja, corresponde ao desenvolvimento dos indivíduos em indivíduos completos. Estabelece-se, então, umnexo recíproco pelo qual o indivíduo não pode desenvolver-se onilateralmente se não há uma totalidade de forças produtivas, e uma totalidade de forças produtivas não pode ser dominada a não ser pela totalidade dos indivíduos livremente associados (MANACORDA, 2017, p. 88).

Manacorda, assim, aponta-nos o caminho para construção da formação do indivíduo completo, isto é, do indivíduo desenvolvido onilateralmente. O desenvolvimento onilateral se dará, então, pela totalidade dos indivíduos associados livremente como uma totalidade de forças produtivas que de forma conjunta promoverão a superação da divisão social do trabalho e da

propriedade privada, como consequência de uma revolução proletária, organizada pela união dos trabalhadores conscientes e educados unilateralmente ou omnilateralmente, expressões de um mesmo sentido filológico<sup>35</sup>.

No entanto, Manacorda expõe que Marx em *O capital*, alerta para a questão de que há que se ter cuidado com o modo de ser da vida associada, já que existe uma forte tendência na sociedade dividida de cada um impor uma norma própria para ignorar uma outra, “resultando em conflito contínuo entre essas normas que as esferas da atividade substancial humana impõem ao homem” (MANACORDA, 2017, p. 84). A solução para essa tendência, segundo Manacorda é, portanto, “uma exigência de reintegração de um princípio unitário do comportamento do homem. Exigência tal que não basta responder com a hipótese de uma teoria pedagógica e de um sistema de educação que reintegrem de imediato essas várias esferas divididas entre si;” (*Ibidem*), mas, que pressupõem uma práxis educativa que ligada ao desenvolvimento real da sociedade, constitua a não separação dos homens em esferas alheias, estranhas umas às outras e contrastantes, evidenciando uma práxis educativa fundada por um modo de ser que seja o mais possível associativo e coletivo em seu interior e unido à sociedade real.

Para tanto, “é necessário superar a atual educação e a atual divisão do trabalho” (*Ibidem*, p. 91). Manacorda, pondera que a educação é colocada ao lado da divisão do trabalho, como causadora da unilateralidade que abrange, entre outras coisas, a problemática da interação entre escola e sociedade. A escola, então, corporifica a divisão social do trabalho e a transfere para o processo do trabalho pedagógico, que de forma pragmática e utilitarista, oferta uma educação, também, dividida entre ensino e trabalho, entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando numa formação unilateral, pautada nas tendências pedagógicas não críticas fundamentadas no determinismo da sociedade dividida em classes antagônicas.

Essa concepção tem dificultado a conscientização do trabalho como princípio educativo, com fortes repercussões à educação em geral, e especialmente à educação da classe trabalhadora, lhes negado o direito à apropriação do saber politécnico e de uma formação

---

<sup>35</sup> De acordo com Dermeval Saviani, no prefácio da edição brasileira da obra *Marx e a Pedagogia Moderna*, de autoria de Mario Alighiero Manacorda, pela Editora Alínea, em colaboração com o HISTEDBR, esclarece que Manacorda tinha um gosto especial pela Filologia, e que combinava seus estudos filológicos com a teoria e a história da educação. A Filologia, conforme publicação de Márcio Ferrari na Revista Pesquisa Fapesp (2016), pode ser considerada como a ciência pela qual se desenvolve estudos da etimologia, e que do ponto de vista estrito, a Filologia é o estudo do texto, incluindo sua linguagem e seus aspectos literários, por meio da análise histórica de documentos escritos. Segundo o professor da USP, Bruno Fregni Bassetto, em seu artigo *Conceito de Filologia*, o termo “filológico”, diz respeito etimologicamente, ao sentido da palavra, que é a expressão, a exteriorização da inteligência; e por isso, o filólogo é aquele que apreende a palavra, a expressão da inteligência, do pensamento alheio e com isso adquire conhecimentos, cultura e aprimoramento intelectual.

omnilateral para sua emancipação enquanto classe expropriada no regime capitalista de produção, cuja formação recebe forte influências da pedagogia tecnicista destinada aos interesses da manutenção da divisão social e técnica do trabalho.

Contrariamente à tendência tecnicista da formação, um saber politécnico pressupõe que o domínio da técnica esteja balizado na capacidade de entender os princípios científicos e tecnológicos envolvidos no processo produtivo, o que vai muito além de aprender a praticar, ou de aprender a fazer. É preciso, fundamentalmente, aprender a pensar e a refletir criticamente sobre a realidade social e sobre o processo de produção material que se está a executar para que o processo formativo se constitua verdadeiramente num processo educativo, no qual seja imprescindível que a teoria – conhecimento – esteja aliada à prática – técnica – ensejando de fato, uma práxis social educativa.

Assim, a formação politécnica de base omnilateral, tem na práxis social educativa que a orienta, a eliminação dos reducionismos no campo epistemológico, com ruptura entre teoria e prática e entre cultura geral e cultura técnica. Desse modo, dentro do conceito da politecnicidade e da omnilateralidade, o entendimento do trabalho como prática social, ou seja, como elemento de relações sociais e fonte de produção e manutenção de existência, objetiva o processo de conscientização da classe trabalhadora para superação da exploração nos limites do regime capitalista de produção.

Neste aspecto, poderíamos dizer que não bastaria apenas haver o alinhamento entre teoria e prática, e a compreensão dos princípios científicos e tecnológicos envolvidos no processo produtivo, mas também, e essencialmente, é necessário o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade concreta, para se ter em mente que no atual estágio da economia vigente, a organização da sociedade é determinada pela divisão social do trabalho. Além disso, seria necessária a conscientização do princípio ontológico do trabalho. O desenvolvimento dessa consciência, concorre para produção da humanidade nos trabalhadores, os quais reconheceriam na ação do trabalho o seu sentido educativo, enquanto condição básica da prática histórica social.

O cerne da questão do trabalho como prática social seria, então, assumida pela consciência de que o trabalho se constitui como um ato educativo em sua essência, para o qual se precisa pensar, e no qual se produz a transformação da natureza e da própria história dos homens, a partir da apreensão de um conjunto de relações entre sujeito e objetivo, entre homem e sociedade, o que reforça os conceitos da politecnicidade e da omnilateralidade, uma vez que se baseiam na concepção da práxis educativa para uma formação humana integral, como conceito que de acordo a Saviani, supera a opção entre a essência humana abstrata e a existência

empírica. A esse respeito, Newton Duarte (2008), esclarece que “a essência abstrata é recusada na medida em que as forças essenciais humanas nada mais são do que a cultura humana objetiva e socialmente existente, o produto da atividade histórica dos seres humanos” (DUARTE, 2008, p. 36).

Duarte (2008) mostra que “o conceito de trabalho educativo, também supera a concepção de educação guiada pela existência empírica, na medida em que sua referência para a educação é a formação do indivíduo enquanto membro do gênero humano” (*Ibidem*, p. 37), com isto demonstra que “o conceito de trabalho educativo está estabelecendo como um dos valores fundamentais da educação o do desenvolvimento do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho” (*Ibidem*). O trabalho enquanto ato educativo, e de relações sociais, “é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins” (*Ibidem*). Duarte, ainda esclarece que adotar a referência do trabalho como uma produção direta e intencional dos seres humanos, decorre concomitantemente no sentido do posicionamento perante os elementos da cultura humana historicamente acumulada, necessário a “descoberta de formas mais adequadas” para atingir o objetivo de “produção do humano no indivíduo”. Dessa forma:

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí ele diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade do indivíduo. Quando isso ocorre, nestas atividades, trata-se de um resultado indireto e não intencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo, é o resultado mais direto do trabalho educativo [...] (DUARTE, 2008, p. 37).

O trabalho educativo alcança seu sentido ontológico à medida em que “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, necessária à sua humanização” (*Ibidem*, 2015, p. 50). Duarte, assim, enfatiza que a necessidade de identificação dos elementos culturais necessários à humanização dos indivíduos exige um duplo posicionamento do trabalho educativo, ou seja, do posicionamento do educador, tendo em vista que “o trabalho educativo se posiciona em relação à cultura humana, em relação às objetivações produzidas historicamente” que por sua vez, “requer também um posicionamento sobre o processo de formação dos indivíduos, sobre o que seja a humanização dos indivíduos” (*Ibidem*). Portanto, concebe-se que a humanização dos indivíduos é a sua educação no plano da

apropriação do conhecimento e da cultura acumulados historicamente no processo da práxis humana social.

### 3.2 Breve Ensaio sobre o Processo Histórico de Abertura ao Ensino Politécnico

A compreensão do sentido ontológico do trabalho, como práxis social educativa, foi o que determinou o processo histórico de abertura ao ensino politécnico, relatado por Lucília Machado (2020), no artigo intitulado *A Politecnia nos Debates Pedagógicos Soviéticos das Décadas de 20 e 30*, no qual a autora narra as lutas políticas que objetivaram a conceitualização da teoria de educação politécnica, e que serviu de base para as principais contribuições ao processo de sistematização e implantação de uma educação básica fundada no conceito da politecnia para uma formação omnilateral.

A teoria da educação politécnica foi formada na atmosfera dos anos 20, de aguda luta de ideias e opiniões. N. K. Krupskaja, A. V. Lunacharsky e M. N. Pokrovsky falaram alto contra as tentativas de revisão da teoria leninista de educação politécnica e contra os desvios da linha geral do Partido nesta questão. Quando Krupskaja criticou a posição de A. K. Gastev, diretor do Instituto Central do Trabalho e seus associados, que promoveram a ideia de criação da escola do trabalho politécnica diferenciada segundo distintas orientações econômicas, ela não estava pensando meramente nas demandas do dia; ela estava refletindo as perspectivas futuras da construção socialista e estava orientada para o ideal de homem na sociedade socialista. Ela objetava contra o desdém com a teoria e a substituição do politecnismo pelo treinamento profissional. (KUZIN; KOLMAKOV; RAVSKIN, 1982, n. 1, p. 46-47- *Apud* MACHADO, 2020, p. 3).

No contexto da luta histórica para implementação das escolas politécnicas na sociedade soviética, como narra Machado (2020), nota-se a presença firme da revolucionária e pedagoga russa Nadejda Krupskaja, a qual preceitua que a escola politécnica não era a escola do ensino artesanal, mas aquela voltada para o conhecimento dos princípios científicos utilizados nas maquinarias e nos mecanismos tecnológicos, servindo para o domínio dos instrumentos, para o estudo das propriedades das matérias-primas necessárias à transformação, e para a compreensão dos materiais empregados e dos processos utilizados.

N. Krupskaja se notabilizou pelas importantes contribuições no desenvolvimento da teoria pedagógica socialista, particularmente na questão do ensino politécnico. Seu interesse se dirigiu para o detalhamento da organização do processo pedagógico, discutindo o papel das relações interdisciplinares, as conexões entre os fenômenos naturais e sociais, a relevância da utilização da experiência pessoal dos alunos na assimilação crítica do conhecimento, a importância do trabalho desenvolvido fora da sala de aula, as características e condições para a realização de trabalho verdadeiramente coletivo no plano escolar. (MACHADO, 2020, p. 7).

Seu primeiro livro, *Educação Pública e Democracia*, foi escrito em 1915 e publicado dois anos após, sendo considerado o primeiro trabalho significativo de caráter

marxista no campo da teoria da educação, especialmente, na discussão de seu desenvolvimento histórico. É nesta obra que Krupskaja investiga a gênese da teoria da educação politécnica, salientando que seu conteúdo é historicamente determinado, segundo o desenvolvimento das forças produtivas e a situação da correlação de poder no plano da luta de classes. (*Ibidem*).

Segundo Machado (2020), no livro *Works on Education*, editado pela Academia de Ciências Pedagógicas da República Socialista Federativa Soviética da Rússia, é possível encontrar uma síntese do que Krupskaja entendia por educação politécnica ou politecnismo:

Politecnismo é um sistema completo baseado no estudo da tecnologia em suas variadas formas, considerada do ponto de seu desenvolvimento em todas as suas relações. Cobre o estudo da tecnologia natural, como Marx chamava a natureza vivente, e a tecnologia dos materiais; o estudo dos implementos de produção e seus mecanismos; e o estudo da energia. Cobre também o estudo da base geográfica das relações econômicas, a influência dos métodos extrativos e de processamento sobre as formas sociais de trabalho, e a influência dos últimos sobre a vida social em geral. (SKATKIN, 1969, p. 44, Apud MACHADO, 2020, p. 10).

Politecnismo não é uma disciplina de ensino, mas permeia cada disciplina, reflete na escolha do objeto seja na física, na química, nas ciências naturais ou ciências sociais. Essas disciplinas devem ser ligadas entre si, com a atividade prática e especialmente com a instrução laboral. Somente então pode à instrução laboral ser dado um caráter politécnico. (*Ibidem*).

Krupskaja, como esclarece Machado (2020), vê na educação do coletivismo outro elemento fundamental da politecnia. Neste aspecto, diz tratar-se, portanto, de uma direção teórica, metodológica e organizacional da escola, que tenha por finalidade fortalecer uma determinada concepção de educação básica, como sendo aquela que abarque o estudo, a compreensão e a vivência das relações entre homem e natureza, entre indivíduo e sociedade, entre economia, política e sociedade, mediados pelos acontecimentos passados e presentes. Assim sendo, a partir do conceito da politecnia, a escola adquire uma amplitude do ponto de vista político, cultural e de sociedade.

Outro aspecto, trazido por Machado, aponta uma crítica ao pragmatismo, pois que “Krupskaja, argumentava que a valorização da prática não poderia implicar no ofuscamento da teoria e que seria equívoco atribuir valor científico somente às ideias e conhecimentos que produzissem resultados práticos [...]” (MACHADO, 2020, p. 8). Esta crítica ao pragmatismo é referenciada por Machado ao colocar que “no ensino politécnico, não é suficiente apenas o domínio das técnicas; faz-se necessário dominá-las ao nível intelectual” (1989, p. 129).

De acordo com Machado (2020), as confusões dos primeiros anos da Revolução Russa eram constantes, e cada um procurava interpretar, ao seu modo, o que era a escola do trabalho. A autora observa que Krupskaja, criticando os chamados “novos métodos”, pôde observar numa

carta ao educador S. T. Shatsky, em 1930, que o emprego do método de projetos não conseguiria garantir sistematização e consecução ao trabalho escolar. Isto não possibilitaria capacitar os alunos no enfrentamento prático dos desafios colocados pela vida social. Então, a introdução da ideia básica dos chamados "temas complexos" se tornou interessante, pois, as disciplinas escolares eram estudadas tanto separadamente como em interligação. O problema disso era que as conexões privilegiadas frequentemente não tinham nada a ver com a vida real; eram de certo modo, artificiais. E além disso, faltava preparo aos professores no entendimento e no emprego do método dialético, e os mecanismos e distorções minavam a proposta inicial, como explica Machado (2020, p. 8), o que aliás acontece até hoje.

Assim, para entender o caráter da escola do trabalho, Krupskaja considerava importante situá-la dentro do que Lênin definiu como revolução cultural. Esse conceito implicava numa mudança radical de todos os indicadores da sociedade, "do ento da cultura geral", a concepção de mundo, a eliminação da psicologia pequeno-burguesa e do pequeno proprietário, a formação da psicologia e dos hábitos coletivistas, a posse dos conhecimentos pela massa, a habilidade de utilizá-los na prática, a formação da nova atitude ante o trabalho e das novas formas de organização do trabalho, faziam parte do repertório da promoção da era considerado a "revolução cultural", dos anos 30, conforme foi depreendido em Machado (2020, p. 9), na obra Coletivo de Autores Soviéticos (1987), escrita por Krupskaja.

Lucília Machado (2020, p. 10), mostra que dentro dessa compreensão, Krupskaja formula um conceito fundamental, o de cultura geral do trabalho. Na visão de cultura geral do trabalho, estão envolvidos os elementos da compreensão da produção em seu conjunto, a direção para a qual se desenvolve a técnica, o papel da cada indústria no conjunto, a configuração das matérias-primas e seu desenvolvimento no futuro, os métodos de obtenção e conservação das matérias-primas, os princípios que norteiam a construção de máquinas, a história do desenvolvimento da produção, a organização do trabalho na fábrica e na sociedade em geral, às condições de higiene e segurança no trabalho e, por fim, a história do movimento operário e sindical.

Além desses princípios, a educação no coletivismo é outro elemento fundamental no conceito da politecnicidade definido por Krupskaja. Trata-se, portanto, da direção teórica, metodológica e organizacional da escola, cuja finalidade seria fortalecer uma determinada concepção de educação básica, que abarque o estudo, a compreensão e a vivência das relações entre homem e natureza, entre indivíduo e sociedade, entre economia, política e sociedade, mediados pelos acontecimentos passados e presentes. Neste aspecto Krupskaja, diz que a escola politécnica deve equipar o aluno com as habilidades para saber aproximar-se corretamente de

cada parte de trabalho, a aprender no processo de trabalho, a trabalhar inteligentemente e criativamente, a aplicar o conhecimento teórico à prática, saber adquirir rapidamente as posturas necessárias ao trabalho, como mostra Machado (2020, p. 10).

Os destaques trazidos aqui sobre a Revolução Russa, nas décadas de 20 e 30, a partir do trabalho de pesquisa de Lucília Machado (2020), se constituem como importantes contribuições no sentido de evidenciar que as discussões em torno da construção da educação politécnica atravessam períodos distintos da história e repercutem no tempo histórico, e que apesar das contradições enfrentadas dentro do capitalismo, se sobrepõem na defesa do projeto de uma escola do trabalho cujos princípios, de base marxista-leninistas, preceitua os conceitos da politecnicidade e da formação humana integral. O debate pedagógico, nesta perspectiva, segundo o que coloca Machado, é marcado por uma profunda preocupação ética com relação ao significado do trabalho na sociedade socialista, ao respeito pelo trabalhador e ao caráter humanista e coletivista do trabalho socialista.

Diante disso, o papel da educação teria o mesmo sentido apresentado Mészáros (2008), quando este defende que “[...] não poderia ser maior na tarefa de assegurar uma transformação socialista plenamente sustentável” (MÉSZÁROS, 2008, p. 79). A concepção de educação para Mészáros, deveria assinalar um afastamento radical das práticas educacionais dominantes pela forma do capitalismo avançado para, então, ser compreendida como a extensão historicamente válida e de transformação também radical proveniente dos grandes ideais educacionais defendidos tanto no passado mais remoto como no presente, uma vez que estes ideais tiveram que ser não apenas minados com o passar do tempo, mas, completamente extintos ao final, sob o impacto da alienação que avançava cada vez mais e da sujeição do desenvolvimento cultural, em sua integralidade, aos interesses cada vez mais restritivos do capital.

### **3.3 Desafios para Implantação da Politecnicidade no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**

No contexto da realidade sócio educacional brasileira, os impactos da alienação sob o regime do capital, são vigorosamente sentidos no curso da história. Uma sociedade que ainda não superou sua tradição escravista, estruturada na separação de classes, fortemente marcada pela divisão social do trabalho e pelas desigualdades sociais de todas as matizes, que se sustentam por um aparelhamento do Estado, assim, quando consegue avançar em algumas pautas sociais, retrocede em outras tantas, a exemplo, do atual contexto social, político, econômico e educacional no qual sofre-se os grandes reveses da implantação da política

conservadora ultra neoliberal que vem destruindo uma série de políticas públicas conquistadas ao longo de muitas lutas por igualdade e justiça sociais em várias frentes da sociedade, especialmente no campo educacional. “É o Brasil que emerge sempre do passado para moldar o presente”, numa referência à crítica tecida por Ciavatta (2019), na apresentação da obra *A Historiografia em Trabalho-Educação: como se escreve a história da educação profissional*.

Nesse quesito, a oferta da educação profissional no Brasil, caminha junto com os processos de industrialização e historicamente é marcada pela dualidade estrutural das relações sociais de produção. Em sua constituição, se destinava à educação da classe não-proprietária dos meios de produção, “os pobres e desvalidos”, a serem preparados para a aprendizagem dos ofícios técnicos instrumentais, dos quais a elite não se ocuparia, já que é a classe pressurosamente “mais” preparada para desempenhar o controle da sociedade, à condução da economia e do Estado.

A educação profissional, tida por esse viés, só se ocuparia de uma educação puramente técnica, manual, sem que houvesse necessidade do domínio do conhecimento científico sobre a técnica, pois, bastaria à classe operária o exercício de funções instrumentais no chão da fábrica. Assim, uma educação de excelência fundamentada no exercício intelectual, na arte da palavra e nos exercícios de caráter lúdico, não teria o menor cabimento em ser ofertada aos operários, até porque seria necessário que a classe trabalhadora sempre se mantivesse na condição de classe expropriada, aquela que desempenharia o trabalho subalterno e manual, já que a burguesia dominaria as relações de produção e exerceria os postos de controle da sociedade.

Observa-se, por esse quadro, que a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual na educação dos trabalhadores é um projeto político-social de manutenção da divisão social e técnica do trabalho, correspondendo a um processo histórico de negação aos desafortunados do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Nesse processo histórico de exclusão da classe trabalhadora e de alienação da sociedade de um modo geral, a divisão social e técnica do trabalho constitui-se numa estratégia conveniente ao modo de produção capitalista, o qual requer um sistema educacional compatível ao seu metabolismo, e que em decorrência, instala a dualidade “entre trabalho intelectual e manual como estratégia de subordinação, tendo em vista a valorização do capital” como observa KUENZER (2010, p. 861), e dessa forma, induz cada vez mais a uma formação unilateral, à medida que se reestrutura a par de sua própria crise.

É dentro dessa dualidade que se estrutura a educação profissional no Brasil. Num processo histórico, desde a criação da Escola de Aprendizizes Artífices em 1909, para responder

a uma demanda advinda do modo de produção capitalista que ao assumir o estágio monopolista, “dá-se ênfase a que o “trabalho moderno, como consequência da revolução científico-tecnológica e da “automação”, exige níveis cada vez mais elevados de instrução, adiestramento, emprego maior da inteligência e do esforço mental em geral” (BRAVERMAN, 1981, p. 15). Desse modo, sob as bases do capital monopolista, a educação profissional foi se consolidando no cenário brasileiro, marcada ao longo do seu processo histórico pela ótica da produção fabril, do mercado de serviços e pelos métodos pedagógicos que se baseiam na formação instrumental reduzida à operacionalização de instrução prático-utilitária, e de mecanização da prática educativa.

Nesse contexto histórico, como informa José Rodrigues (2005), precisamente em dezembro de 1987, durante o Seminário Choque Teórico, promovido pela atual Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, Dermeval Saviani apresenta o texto intitulado *Sobre a concepção de politécnica* (Saviani, 1989). Segundo Rodrigues, o trabalho de Saviani torna-se um marco no debate brasileiro da área de trabalho e educação, e em particular sobre as relações entre o ensino médio e o ensino técnico. A partir disso, muitos debates sobre a concepção de politécnica foram realizados e diversas publicações são produzidas, a fim de buscar novos rumos para a educação brasileira, no intuito da superação ou, pelo menos, do enfrentamento da dualidade estrutural que historicamente marca as concepções e práticas educativas no Brasil.

Cabe salientar que a luta política por uma educação profissional de princípios politécnico e unitário, já esteve em condições bem mais favoráveis no cenário social brasileiro, dado a importantes avanços de implementação de políticas públicas a partir dos anos de 2003 a 2014, nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, período em que foram trilhados outros rumos na economia e na educação brasileira, embora não tenha ocorrido mudanças estruturais, como esclarece Frigotto (2019), mas que impulsionaram significativos avanços na distribuição e transferência de renda e em investimentos na educação, de modo especial com a criação dos trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com ampla interiorização de mais de quinhentos campi em todo território nacional, como também, a criação e interiorização de dezoito universidades públicas federais.

Assim, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o Decreto n. 5.154 de 2004, instituído no Governo Lula, objetivou o restabelecimento das bases da formação geral e unitária para a EPT, reinstaurando um novo ponto de partida para o ensino médio, de tal forma que consolidasse a formação básica unitária e politécnica, fundamentada no trabalho, na ciência, na cultura, e na tecnologia, numa relação mediata com a formação profissional específica articulada com outros níveis e modalidades de ensino.

O Decreto 5154/04, foi regulamentado com a revogação do Decreto 2.2008 de 1997, que oficializou legalmente a dualidade educacional, acrescida da diferenciação dentro dos níveis de escolaridade. O restabelecimento do Decreto 5154/04 possibilitou a integração da educação profissional à educação básica. O caráter não compulsório desta integração revela a correlação de forças na luta pela direção da educação profissional em três aspectos: a integração ou articulação da educação profissional à educação básica, o financiamento e a sua gestão. Essa era uma disputa que estava em curso no plano das instituições e da sociedade.

No entanto, a situação do cenário político-econômico-social atual no Brasil, intensificada a partir de 2017, tem representado a retomada de um regime de retrocessos para os horizontes educacionais brasileiro em totalidade, sendo movido pelo aprofundamento do jogo de forças da política de extrema-direita, apadrinhada pelo sistema neoliberal, através da instauração de contrarreformas trabalhista e da educação. Este cenário atual, segundo Frigotto (2019), liquidou com o sentido histórico de educação básica e, na educação profissional, retomou de forma agressiva, a dualidade do Decreto 2.208/97.

Os desdobramentos da contrarreforma no âmbito da educação, não por acaso, orientados pela ideologia do Movimento Escola sem Partido, tem intensificado a censura e a demonização a pensadores como Paulo Freire, Marx, e todos àqueles enquadrados no que denominam de “marxismo cultural”. Na agenda desse movimento, também, é proposta a retomada da educação moral e cívica, estando em crescente implantação o projeto de militarização das escolas. Com efeito, o fator intensificador destas reformas é o fundamentalismo de certas organizações religiosas, cuja mentalidade é o de sobrepor o mundo privado à esfera pública, desautorizando a ciência na sobreposição da metafísica criacionista, conforme exposto por Frigotto (2019).

Estas circunstâncias tencionaram as relações sociais na sociedade brasileira a um retrocesso que beira a era da Idade Média, como se pode considerar de fato, levando-se em conta os pseudos moralismos em relação aos valores da família tradicional e as discriminações e preconceitos de toda ordem, regidas por campanhas contrárias às ideologias de gênero, as afirmações de raça, de credo, aos movimentos que lutam por direitos sociais e políticos, pela sustentabilidade ambiental, e à ideologia partidária de esquerda, entre outros. Nisso residem os pseudos preceitos de uma educação moralizante, equalizadora da sociedade, cujos padrões representam a “boa conduta” e os “bons costumes morais e cívicos”, dos cidadãos “de bem” da sociedade.

No entanto, e muito pelo contrário, a verdadeira intenção que está por trás do projeto de uma escola que “não tenha partido” – a partir de uma interpretação à luz da concepção crítica que analisa a contradição capital e trabalho, e denuncia as relações sociais de dominação

capitalista – é a de perpetuar as relações escravistas e ditatoriais baseadas na divisão social do trabalho, mantendo a "permanência econômica, cultural e ideológica, alicerçada das grandes fortunas latifundiárias, industriais e financeiras" (FRIGOTTO, 2019, p. 9), assim como, "através da produção industrial, agroindustrial, de serviços, e da grande imprensa e TV" (*Ibidem*), em atendimento aos interesses dos grupos hegemônicos que comandam uma economia financeirizada a serviço das classes abastadas, e com o consentimento interessado das classes médias, que se opõem à elevação dos níveis de vida e de educação universalizados para toda a população.

No desenrolar das reformas atuais instaladas na educação, a utilização de mecanismos legalizados, tem gerado imbricações profundas ao recrudescimento das dualidades históricas, a exemplo, da nova base nacional comum curricular (BNCC) e da reforma do ensino médio. O ensino médio, nesse contexto de reformulações antagônicas, é um dos níveis da educação mais afetados. A instalação do, então, propagado "novo ensino médio", está tornando ainda mais difícil a superação da dualidade estrutural, uma vez que implementa uma distorção à concepção da formação humana integral, de instrução articulada entre formação geral e formação técnica, recapitulando pretensamente, de forma contraditória, a pedagogia das competências, a fragmentação do conhecimento por itinerários formativos, com prioridade estrita ao ensino de português e de matemática em todos os itinerários, o que limita a garantia de uma formação ampla, na totalidade das diversas áreas do conhecimento, de modo especial da área de humanidades, caracterizando, pela forma, um retrocesso e um prejuízo incalculável de graves consequências para a integração do ensino básico de nível médio-técnico. Assim:

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a "travessia" para uma nova realidade. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 43).

A travessia para uma nova realidade evidencia-se numa necessidade imperiosa, pois, do contrário, voltaremos a recrudescer a períodos bem difíceis da história da sociedade brasileira, como foi com a ditadura militar a partir de 1964. Desse modo, a luta para reconstrução da sociedade vai exigir o reequilíbrio do jogo de forças políticas e a retomada de um senso de desenvolvimento social e político pela sociedade, pois, que a problemática da formação humana não nasce nem se encerra no sistema educacional, como esclarecem Moura, Filho e Silva

(2015), uma vez que ela depende, bem mais, de um processo de construção da sociedade quando esta consegue romper com os limites impostos pelos blocos hegemônicos.

Por outro lado, sabemos que esse processo é um processo de lutas históricas. Assim como está ocorrendo atualmente um recrudescimento de políticas públicas em detrimento da formação humana integral e de uma escola unitária para todos, novas lutas para garantir seu restabelecimento estão sendo retroalimentadas. E a luta de classes se dará sempre, até a conquista da “sociedade futura”, tão mencionada por Marx e Engels, não numa visão “etapista da história”, mas a partir de uma compreensão “constituente de um movimento de continuidade e ruptura a partir do qual o novo engendra-se no velho” (MOURA, FILHO E SILVA, 2015, p. 1072). Este é um processo que se reelabora historicamente, a exemplo, do que ocorreu nas décadas de 1920 e 1930 na antiga União Soviética, onde se iniciaram os primeiros movimentos para implantação das escolas politécnicas.

Assim, diante do que tratamos ao longo do capítulo, conclui-se que alguns aspectos são centrais à constituição da formação politécnica no processo pedagógico do curso técnico em agroindústria, os quais favorecem, conseqüentemente, a objetivação da prática educativa do estágio curricular por uma perspectiva da formação omnilateral dos sujeitos. Desse modo, o primeiro aspecto considerado é a intrínseca **relação entre trabalho e educação**, que se apresentou na pesquisa como uma questão vital a ser examinada mediante à problemática que pretendíamos responder.

Tomar a indissociabilidade da relação entre trabalho e educação é fundamental ao se pensar a formação sócio técnica pelo viés conceitual da politecnia, uma vez que corroboramos com a célebre premissa colocada por Saviani (2007, p. 152), na qual defende que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Significando que, “rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa”.

Partindo dessa premissa, o ponto crucial e basilar a ser raciocinado na relação trabalho e educação é a **concepção do trabalho como princípio educativo**, na qual se reconhece o trabalho como o elemento de produção da existência, ou seja, como a atividade prática objetiva que caracteriza a realidade dos seres humanos como sujeitos históricos. Nesse aspecto, é essencial, entender o princípio ontológico do trabalho como elemento que define a existência humana por uma construção relacional do processo histórico entre homem e meio social, em que se presume o trabalho e a educação como elementos constituintes dos seres humanos. Contudo, por uma questão de organização dos determinantes da pesquisa, o entendimento da ontologia do trabalho como dinâmica da atividade do homem enquanto ser social se encontra melhor conceituado no terceiro capítulo deste estudo.

Por ora, a reflexão da relação entre trabalho e educação, estruturada na **articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia**, foi o pressuposto inicial obrigatório para introduzirmos as ponderações de base conceitual para a formação sócio técnica na perspectiva da politecnicidade e da omnilateralidade, e dessa forma, ao conceituarmos o trabalho como **práxis social educativa** pressupomos **a centralidade do trabalho** no conjunto do processo pedagógico, e, como tratamos do processo educativo num curso técnico em agroindústria partimos do pressuposto que **o trabalho agroindustrial** devesse assumir a centralidade na totalidade da formação como o eixo articulador da teoria e prática, para que assim se objetive a relação indissociável entre ensino e trabalho produtivo na prática educativa do estágio curricular.

Uma observação muito importante presente no capítulo é o conceito de práxis que segundo Vásquez “é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático” (VÁZQUÉZ, 2007, p. 117). Desse modo, Vásquez resume o sentido que Marx dá para “as relações entre a teoria e a práxis”, já que “por si própria, a teoria é inoperante, ou seja, não se realiza” (*Ibidem*). Por esse sentido, temos na concepção de práxis o fundamento que se articula com a relação mais geral que se estabelece entre o sujeito, o conhecimento e a natureza, ou seja, **a práxis é o próprio trabalho**, como atividade humana.

De posse desses fundamentos imprescindíveis à compreensão da relação trabalho e educação, delimitamos preliminarmente o tratamento à problemática da desarticulação entre o ensino e o trabalho produtivo na prática educativa do estágio do curso de agroindústria, chegando à primeira conclusão de que tal desarticulação é proveniente de uma determinação histórica que é **a dualidade estrutural** entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre teoria e prática, entre cultura geral e cultura técnica, causada pela divisão social e técnica do trabalho resultante da organização da sociedade de base capitalista, que é o caso da sociedade brasileira, e que acaba interpenetrando o contexto educacional da educação profissional e tecnológica

Mészáros (2008, p. 25), na obra “A educação para além do capital”, faz uma crítica à lógica do capital e aborda sobre seu impacto na educação, considerando que não se pode negar os efeitos da ligação entre os processos educacionais e os processos sociais, alegando o fato da escola ter interiorizado os moldes do regime capitalista no contexto educativo. Mészáros, defende a premissa de que não se pode conceber uma reformulação significativa da educação sem uma transformação do quadro social, no qual as práticas educacionais devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Desta forma, a contradição que está posta no seio da escola, é pensar em reformas quando a lógica dominante é a própria lógica

da estrutura do sistema do capital, sem, contudo, eliminar os *fundamentos causais* antagônicos enraizados na sociedade. Por essa lógica, concluímos que ao se reconhecer o processo dicotômico das cisões estruturais que já citamos, a contraposição que se pode operar no campo da educação é pela via dos princípios da politecnicidade e omnilateralidade.

Dessa forma, podemos considerar de antemão que a problemática da desarticulação entre ensino e trabalho produtivo causada pela cisão entre concepção e execução e que compromete o entendimento da incorporação da ciência à tecnologia nos processos produtivos agroindustriais acessados pelos estudantes na prática educativa do estágio curricular, é uma contradição desencadeada a partir dos processos sociais, e na causa dessa problemática temos as determinações que emergem da divisão social e técnica do trabalho na sociedade capitalista.

Pensamos, então, que a questão que se impõe proveniente do modelo hegemônico de sociedade, embora seja uma questão complexa, precisa ser entendida do ponto de vista da relação dialética entre trabalho e educação, e acima de tudo necessita ser discutida e tratada a partir dos fundamentos que propiciam uma formação omnilateral através de uma educação politécnica como forma de “superar os limites herdados do enfoque restrito à formação profissional para o desenvolvimento econômico, à teoria do capital humano, ao tecnicismo e às teorias reprodutivistas”, como colocam Trein e Ciavatta (2003, p. 141).

Vimos que a reprodução dessas teorias, no curso da história, tem moldado a organização pedagógica dos cursos da educação profissional, com a insígnia de formar para o mercado de trabalho e está enfaticamente subordinada, de acordo ao que expõe Frigotto (1995), ao “pensamento humanista tradicional e moderno, ao positivismo, ao funcionalismo e às visões estruturais-reprodutivistas da educação” (FRIGOTTO, 1995, p. 13), manifestas na concepção dominante pela “interiorização da concepção burguesa de trabalho, de educação, em suma, de formação ou fabricação do trabalhador” (*Ibidem*, p.14). Estas correntes do pensamento não-crítico, repercutem, no tempo histórico, nos processos educativos da escola, e tem como decorrência uma prática contraditória da relação trabalho e educação em sentido ontológico.

Mediante a compreensão dessa realidade, do ponto de vista de uma concepção ampla de educação, em particular da EPT no contexto da educação brasileira, a análise crítica dialética que adotamos sobre a relação entre trabalho e educação tomou como parâmetro o movimento histórico, social e político da sociedade para pensar sobre o objeto em estudo, buscando compreender tal movimento por uma abordagem do processo dinâmico da concreticidade da realidade, considerando a materialidade histórica de homem, de educação e de sociedade, sempre se pautando pela superação das contradições da hegemonia, pelas vias da educação crítica, politécnica e omnilateral dos sujeitos.

Assim, se tornou uma necessidade premente evidenciarmos conceitualmente os fundamentos da politecnicidade e da omnilateralidade, que se constituem enquanto categorias basilares para a reconceptualização da prática educativa do estágio objetivada, enunciando-os, portanto, como conceitos de educação de base marxiana para uma formação humana em todas as dimensões educativas ou integral como é comumente empregado, em contraposição à formação unilateral provocada pela divisão social e técnica do trabalho, como forma de superação da dualidade estrutural entre trabalho manual e intelectual, que seja: entre concepção e execução, entre ensino propedêutico e técnico, internalizada no contexto da escola na sua relação com os processos sociais da hegemonia que se baseia na fragmentação e na heterogestão do trabalho.

Nesse contexto, deduz-se que a compreensão dos conceitos de politecnicidade e de omnilateralidade, é ainda um desafio a ser rompido nos limites da Educação Profissional e Tecnológica. Porquanto, para compreender em germen o sentido desses dois conceitos fundamentais à formação humana é necessário compreender o trabalho em seu sentido ontológico e histórico, assim como assumir enquanto premissa a relação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia para superação da concepção monotécnica da formação.

Desse modo, apreendeu-se que os conceitos da politecnicidade e omnilateralidade tem base em Marx, e emerge da concepção do trabalho como princípio educativo, fundamentando no sentido da formação humana integral. Nesse aspecto, o sentido atribuído por Marx de uma educação intelectual, física e tecnológica, é o que se entende por uma formação politécnica. Sendo assim, concluímos em Saviani (2003), que “[...] o conceito de politecnicidade implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente entre instrução intelectual e trabalho produtivo” (SAVIANI, 2003, p. 144), como expressão da práxis humana, sem, contudo, desconsiderar a práxis produtiva.

É por essa razão que o conceito de politecnicidade guarda muita relação com o conceito de omnilateralidade, pois, pressupõe a formação do sujeito integral emancipado, com capacidade de realizar a transformação da sociedade. Desse modo, o sentido da omnilateralidade na formação do indivíduo, está fundamentado, então, nos pressupostos marxianos frente à realidade da alienação humana, conforme elucida Manacorda (2007). Esta alienação, pode ser traduzida pelo trabalho fragmentado, heterogerido e subsumido em mercadoria de mais valia para o capital.

Deduzimos, também, que o conceito de politecnicidade encontra sentido nas formulações sobre a escola unitária em Gramsci (2001, p. 121), o qual defende que a escola necessita dar “o salto qualitativo”, para entender que o “*Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*”.

Assim, ao objetivarmos as premissas que conceituam a politecnia e a formação omnilateral, procuramos evidenciar, à guisa de um breve relato, sobre o processo histórico de implantação das primeiras escolas politécnicas na antiga União Soviética, nos anos de 1920 e 1930, a partir do movimento de lutas empreendidas por diversos educadores marxistas, dentre os quais se destaca a revolucionária Nadejda Krupskaia, sobre a qual tecemos alguns comentários através dos estudos de Lucília Machado (2020), que é outra educadora marxista que traz importantes contribuições sobre a educação politécnica, e que dentre diversos pormenores a esse respeito, elucida que “no ensino politécnico, não é suficiente apenas o domínio das técnicas; faz-se necessário dominá-las ao nível intelectual” (1989, p. 129).

Os estudos em Machado, mostraram que Krupskaia, preceitua a escola politécnica de forma diversa da escola do ensino artesanal, conceituando a politecnia como o conhecimento dos princípios científicos utilizados nas maquinarias e nos mecanismos tecnológicos, que servia ao domínio dos instrumentos, ao estudo das propriedades das matérias-primas necessárias à transformação, e à compreensão dos materiais empregados nos processos produtivos. Esta conceitualização se constitui como uma contribuição muito importante ao desenvolvimento da teoria pedagógica socialista e trouxe do mesmo modo para os meandros da pesquisa, uma contribuição muito significativa para discutirmos sobre o processo de produção agroindustrial na prática do estágio por uma perspectiva politécnica.

Depreendemos, também, das contribuições de Lucília Machado (2020, p. 10), que dentro dessa compreensão, Krupskaia formula um conceito fundamental, ou seja, o de **cultura geral do trabalho**. Na visão de cultura geral do trabalho, estão envolvidos os elementos da compreensão da produção em seu conjunto, a direção para a qual se desenvolve a técnica, o papel da cada indústria no conjunto, a configuração das matérias-primas e seu desenvolvimento no futuro, os métodos de obtenção e conservação das matérias-primas, os princípios que norteiam a construção de máquinas, a história do desenvolvimento da produção, a organização do trabalho na fábrica e na sociedade em geral, às condições de higiene e segurança no trabalho e, por fim, a história do movimento operário e sindical.

Os destaques trazidos aqui sobre a Revolução Russa, nas décadas de 20 e 30, a partir do trabalho de pesquisa de Lucília Machado (2020), se constituem como importantes contribuições no sentido de evidenciar que as discussões em torno da construção da educação politécnica atravessam períodos distintos da história repercutindo no tempo histórico, e que apesar das contradições enfrentadas dentro do capitalismo, se sobrepõem na defesa do projeto de uma escola do trabalho cujos princípios, de base marxista-leninistas, preceituam os conceitos da politecnia e da formação humana integral. O debate pedagógico, nesta perspectiva, segundo o

que coloca Machado, é marcado por uma profunda preocupação ética com relação ao significado do trabalho na sociedade socialista, ao respeito pelo trabalhador e ao caráter humanista e coletivista do trabalho socialista.

Por fim, abordamos os desafios para implantação da educação politécnica no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, e apontamos a partir das contribuições de Ciavatta e Frigotto (2019) a intensificação dos desafios diante das investidas de um projeto ultraliberal que vem inequivocamente causando muitos retrocessos em todas as dimensões na atual conjuntura da sociedade brasileira. Mas antes de adentrarmos essa questão, esboçamos uma breve contextualização das políticas públicas para educação profissional e tecnológica no Brasil. A oferta da educação profissional no Brasil caminha junto com os processos de industrialização e historicamente é marcada pela dualidade estrutural das relações sociais de produção. Assim, retratamos mesmo que de forma breve, o processo de expansão da oferta da educação profissional e tecnológica desde a revogação do Decreto 2.208/97, que reforçava as dicotomias de uma formação unilateral, até a implementação do Decreto 5154/04, que possibilitou a integração da educação profissional à educação básica, tornando-se um importante marco para superação da dualidade estrutural.

Nota-se, no entanto, a partir das contribuições de Ciavatta e Frigotto (2019) e retomando à questão da problemática contemporânea da sociedade brasileira, os desafios impostos à educação como todo e à Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, dentre os quais podemos citar: o movimento “escola sem partido”; os mecanismos legalizados como a BNCC; o novo ensino médio, e uma série de outros fatores extremamente preocupantes ao conjunto das relações da sociedade brasileira e que foram por nós citados, mesmo que de forma sintética, mas bem mais, a título de exemplificarmos os tamanhos retrocessos à educação e à sociedade em geral, o que impulsiona a retroalimentação da luta coletiva e organizada em prol da retomada de direitos arduamente conquistados, da superação do regime totalitário e alcance de novas demandas político-sociais necessárias à emancipação dos sujeitos e à justiça social.

Mediante essa síntese, reforçamos a partir das palavras de Kuenzer (2009), a urgência da implantação de uma pedagogia que implique numa nova organização e concepção do trabalho na prática educativa da EPT, mas sobretudo, objetivamos o desenvolvimento de uma pedagogia dialética, numa referência à Saviani, em relação a *Pedagogia Histórico-Crítica*, como teoria epistemológica crítica e analítica da realidade social que busca captar o movimento concreto/objetivo do processo histórico, e se constitui neste trabalho, na vertente pedagógica que exprime nossa concepção de Educação, norteando nosso pensar pedagógico para a prática educativa do estágio curricular no curso técnico em agroindústria e para a EPT de modo geral.

## **CAPÍTULO IV - RECONCEPTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA DO ESTÁGIO CURRICULAR NA EPT NUMA PERSPECTIVA OMNILATERAL DA FORMAÇÃO HUMANA**

### **4.1 Elementos Centrais da Proposta de Reconceptualização da Prática Educativa do Estágio Curricular no Curso Técnico em Agroindústria**

Este capítulo traz os elementos centrais que norteiam a construção de uma proposta de reconceptualização da prática educativa do estágio curricular no Curso Técnico em Agroindústria do Campus de Governador Mangabeira do IF Baiano, e consiste numa prerrogativa do ProfEPT na apresentação de proposituras pedagógicas que objetivam a melhoria dos processos educacionais na EPT, se constituindo como produto das análises desenvolvidas com o trabalho de pesquisa, o qual poderá vir a desdobra-se na construção de instrumentos político-pedagógicos pertinentes à formação sócio técnica e à prática educativa do estágio curricular.

As reflexões enunciadas nesta proposta buscam a sintonia com os fundamentos da dialética crítica marxista e com os pressupostos em torno da pedagogia histórico-crítica, partindo da perspectiva da politecnicidade e da formação omnilateral dos sujeitos, como dimensões da práxis humana social para superação da dualidade estrutural entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre cultura geral e cultura técnica, decorrente de uma concepção fragmentária de apropriação do conhecimento resultante do processo histórico da divisão social do trabalho na sociedade de base capitalista e de uma concepção de educação com base na unilateralidade, ou seja, na dissociação entre sujeito e o objeto da prática, entre ensino e trabalho produtivo.

Um conceito unilateral de formação, parte do pressuposto da dissociação da relação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre teoria e prática, e vai além disso, é um conceito que concebe o sujeito da prática de forma determinista e exterior ao trabalho, ou seja, não concebe o sujeito como ser que produz a própria existência em termos socioculturais, político-econômicos e educacionais, e assim, compromete o sentido de articulação do par dialético trabalho e educação como uma relação de criação da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens em atendimento de suas necessidades.

Isto posto, tomando por base a dialética crítica, partimos da perspectiva de uma formação humana integral, na qual **o trabalho** é um princípio educativo de produção da existência. Nesse sentido, ao analisar a prática educativa do estágio curricular no curso de agroindústria, toma-se **o trabalho agroindustrial** como o princípio articulador entre teoria e

prática, entre trabalho intelectual e trabalho manual, como **determinações que constituem uma formação politécnica na perspectiva omnilateral da formação.**

Nesse aspecto, o trabalho agroindustrial tem um papel fundamental para a formação politécnica na perspectiva da omnilateralidade no contexto do curso técnico em agroindústria, porquanto, se concebe sobre **a centralidade** que deve ocupar no processo pedagógico do curso em sua totalidade. Assim, como uma atividade da ação humana, permite situar a especificidade da educação na apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos relacionados à área agroindustrial na produção em seus diversos setores produtivos para atendimento de uma série de necessidades humano-sociais.

Em termos da especificidade pedagógica da centralidade do trabalho agroindustrial na mediação do processo educativo com a práxis social, permite a relação direta dos sujeitos da prática com a sua estrutura, desenvolvimento, finalidades e com os elementos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais necessários à formação sócio técnica no curso. Por esse sentido, **o trabalho agroindustrial, se constitui como o princípio educativo basilar do processo educativo, e sobretudo, como o eixo de articulação entre o ensino e o trabalho produtivo na prática educativa do estágio curricular do curso técnico em agroindústria.**

Com base nessas premissas, a prática educativa dos estágios estaria alinhada à dimensão da práxis social educativa por um sentido lógico da relação entre trabalho e educação, objetivada na dinâmica do trabalho produtivo agroindustrial, o que ensejaria o desenvolvimento do trabalho pedagógico por uma perspectiva sócio crítica da unidade indissociável entre ensino e trabalho produtivo na prática do estágio curricular.

Nesse sentido, objetiva-se oferecer caminhos para superação da cisão entre concepção e execução, considerando que o trabalho agroindustrial tem sido concebido e executado de forma exteriorizada pelos sujeitos da prática educativa, os quais boa parte das vezes não estabelecem uma relação direta com a prática do trabalho, porquanto, é assumida uma posição de meros expectadores da prática na realização dos estágios curriculares. Ademais, na análise dos relatórios de estágio, emergem nuances do processo produtivo nos ambientes dos estágios sendo percorridos tão somente os procedimentos técnicos empregados na produção agroindustrial.

Dessa forma, ao realizarmos a análise dos relatórios de estágio, não se observou alguma referência que remetesse ao sentido mais amplo de trabalho em termos da produção humana-social. Como efeito, o trabalho produtivo agroindustrial encontra-se preponderantemente reproduzido nos relatórios pelo viés prático-utilitário, técnico-manual, e de execução pragmática das técnicas que são usadas no processo produtivo.

Mediante essas deduções, os pontos identificados na problemática de que nos ocupamos demonstram as causas da cisão entre concepção e execução na prática educativa do estágio curricular no curso técnico em agroindústria, o que tem comprometido o processo de desenvolvimento dos estudantes a entenderem como e porque se dá a incorporação da ciência à tecnologia aos instrumentos dos processos produtivos, reforçando a concepção de uma formação monotécnica numa perspectiva unilateral da formação humana.

Dentre esses pontos, identificamos como fator central da problemática:

- A desarticulação entre ensino e trabalho produto, isto é, a desarticulação entre o processo do trabalho educativo e o processo do trabalho produtivo agroindustrial,

E como pontos decorrentes da problemática central, acima enunciada, foram identificados os seguintes fatores:

\* A visão da prática educativa do estágio como cumprimento da carga horária obrigatória do Curso;

\* A concepção da prática educativa do estágio apenas como etapa de complementaridade para certificação no curso, comprometendo a ênfase epistemológica no projeto pedagógico com um ato educativo que aproxima o estagiário da dimensão do trabalho produtivo social;

\* A prática do ensino e do estágio curricular com base na vertente pedagógica tecnicista e na perspectiva unilateral de formação.

Em nossas análises, porém, chegamos à conclusão das reais consequências para os fatores elencados acima, os quais se encontram discutidos de forma mais pormenorizada no primeiro capítulo deste trabalho intitulado *A Prática Educativa do Estágio Curricular no Curso Técnico em Agroindústria do IFBAIANO - Campus Governador Mangabeira: Uma Análise Dialética-Crítica*. Assim, como resultado que explica a problemática analisada na pesquisa, chega-se a uma relação em cadeia que emergem das contradições da realidade concreta, muito próprias da materialidade do sistema de produção capitalista, que de forma metabólica e institucionalizada tem direcionado a organização política-educacional nos limites da Educação Profissional e Tecnológica, tanto quanto da educação escolar de modo geral, moldando o processo do trabalho pedagógico à concepções monotécnicas e unilaterais da formação, e dessa forma, comprometendo o desenvolvimento de uma nova mentalidade de educação e de sociedade orientada por numa perspectiva crítica do modelo societário hodierno.

Temos, portanto, como causa principal da desarticulação entre ensino e trabalho produtivo e da cisão entre concepção e execução na prática do estágio analisada:

1) A divisão social e técnica do trabalho no modo de produção capitalista que induz à uma formação unilateral, e por consequência, desencadeia:

2) A dualidade estrutural entre trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática, entre cultura geral e cultura técnica, numa conformação monotécnica do processo educativo.

Assim, conclui-se, sumariamente, que a divisão social e técnica do trabalho regulada pelo modo de produção capitalista, na sociedade de classes, causa a dualidade estrutural entre trabalho intelectual e trabalho manual, teoria e prática, cultura geral e cultura técnica e tem, historicamente, comprometido a concepção do trabalho enquanto princípio educativo, e elemento de produção da existência caracterizada na atividade da prática social, o que tem limitado o desenvolvimento da formação sócio técnica na perspectiva da politecnia e da omnilateralidade no contexto da educação profissional e atingindo, como consequência, a prática educativa do estágio curricular do curso técnico em agroindústria.

Na resolução dessa problemática, há que se considerar, portanto, que o nosso ponto de referência é a noção do trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral, como preceitua Saviani (1989, p. 7), pois, “toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho. Nesse sentido é possível perceber que, na verdade, toda a Educação e, por consequência, toda a organização escolar, tem por fundamento a questão do trabalho” (SAVIANI, 1989, ps. 7-8).

Assim, uma vez constatada a desarticulação entre o ensino e o trabalho produtivo na prática educativa do estágio curricular no curso técnico em agroindústria, objetiva-se uma reconceptualização para esta prática, posto que a desarticulação entre ensino e trabalho produtivo tem comprometido o desenvolvimento dos estudantes na perspectiva de uma formação com base na politecnia e na omnilateralidade, na medida em que ao cindir concepção e execução, limita a compreensão dos estudantes no sentido de entenderem como e porque se dá a incorporação da ciência e da tecnologia aos instrumentos dos processos produtivos agroindustriais, o que reforça a concepção de uma formação monotécnica numa perspectiva unilateral da formação humana, e isto, se configurou na questão central assumida na pesquisa.

Pondera-se, diante da problemática apresentada, que no processo de formação os estudantes se apropriem do conhecimento científico e tecnológico inerente aos processos produtivos do trabalho agroindustrial, atividade em que na realização da prática do estágio, se apresenta na interface da relação entre o processo do trabalho educativo e o processo do trabalho produtivo. No entanto, a cisão entre concepção (apropriação do conhecimento) e execução (atividade prática) se circunscreve na dinâmica contraditória das relações econômicas, políticas,

sociais e ideológicas impulsionadas pelo capital, causando a fragmentação entre conhecimento científico e tecnológico e processo produtivo agroindustrial.

O trato da questão pressupõe um saber politécnico, em que o domínio da técnica esteja balizado na capacidade de entender os princípios científicos e tecnológicos envolvidos no processo produtivo, o que vai muito além de aprender a praticar, ou de aprender a fazer. Assim, é preciso, fundamentalmente, aprender a pensar e a refletir criticamente sobre a realidade político-social e econômica, sobre o processo de produção material para que o processo formativo se constitua verdadeiramente num processo educativo, no qual seja imprescindível que a teoria – conhecimento – esteja aliada à prática – técnica – ensejando de fato uma práxis social educativa.

Desse modo, busca-se um enfoque dialético sobre a relação da prática do estágio com o trabalho. E, para tanto, o entendimento da dimensão ontológica do trabalho mediante a concepção sócio histórica do processo de apropriação do conhecimento e do processo do trabalho educativo constituem-se como pressupostos elementares à reconstrução conceitual da prática educativa do estágio curricular. Sob esse ponto de vista, há a necessidade da compreensão do princípio educativo do trabalho na relação estabelecida entre homem, trabalho e natureza, tendo em vista que o trabalho é o ato de produção da existência, e, portanto, a partir desse ato os homens produzem história, conhecimento, cultura, e a manutenção de sua subsistência.

Nesse sentido, a concepção pedagógica que fundamenta a proposta de reconceptualização da prática do estágio no curso em agroindústria, e que, também, se constitui como a concepção de educação abraçada enquanto base teórico-metodológica, parte do princípio de que o trabalho é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos sujeitos, como preceitua Saviani (2013), na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica. Esta proposta, então, não se restringe a um conceito restrito de educação, mas a um conceito amplo de trabalho, de educação, de mundo e de sociedade.

Com base nesse conceito, os princípios gerais objetivados para uma reconceptualização da prática educativa do estágio curricular no Curso Técnico em Agroindústria, sob o ponto de vista dialético-histórico-crítico, se assentam em primeira instância, conforme orienta Freitas (1996), nos fundamentos da organização do processo do trabalho pedagógico destacando-se, nesse processo, o trato com o conhecimento, com o percurso pedagógico de apropriação das aprendizagens sociais e de suas relações com os marcos regulatórios institucionais com a

sociedade, pensado a partir de uma concepção ampla e crítica de educação e de formação dos sujeitos.

Cabe ressaltar, no entanto, por essa perspectiva, que essa proposição visa primordialmente a reflexão sobre a prática, e desse modo, está distante de apresentar um plano de operacionalização para a prática dos estágios, mas sim, facultar uma análise conceitual para o estabelecimento de uma práxis educativa em que se promova um saber politécnico de domínio científico sobre a técnica. Dessa forma, é absolutamente indispensável que os estudantes se apropriem do saber socialmente elaborado, e nesse sentido, é imperioso a ideia de que o saber não existe de forma autônoma, pronto e acabado, como observa Kuenzer (2009) “[...], mas é síntese das relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva em determinado momento histórico [...]” (KUENZER, 2009, p. 183).

Assim, é fundamentalmente necessário, de acordo a essa concepção, o entendimento de que o saber objetivo produzido historicamente, advém da prática do trabalho compreendido em todas as formas de atividade humana pelas quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias, assim como, transforma ao mesmo tempo a si mesmo, é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento, como orienta Kuenzer (2009, p. 183) e que se desenvolve no âmbito de situações concretas, como salienta Saviani (2013).

As ações didático-pedagógicas, nessa acepção, primam com efeito, por uma construção metodológica diametralmente oposta ao saber inteiramente voltado para apropriação da “competência técnica” e da “aquisição de habilidades procedimentais” compreendidas, então, de forma dissociada da práxis social objetiva, como ocorre na visão das tendências não-críticas, mas por uma capacidade educativa de sistematização do saber de forma metódica, elaborada e científica, num processo articulado entre trabalho intelectual (teoria) e trabalho manual (prática).

Nessa ação, de acordo aos postulados da pedagogia histórico-crítica, educandos e educadores efetivam um processo dialético, de “identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber produzido historicamente [...]” (SAVIANI, 2013, p. 8), do qual a escola é a principal detentora, na medida em que se reconheça as condições de produção desse saber, compreendendo suas principais manifestações e suas tendências atuais de transformação, considerando, também, que a cada período da história surgem novas formas de vida e de necessidades objetivas dos seres humanos, e, que por isso, há a necessidade de se avançar na produção de novos conhecimentos que deem conta das mudanças e das novas exigências da sociedade.

Para além disso, em acordo com a PHC, há a necessidade de conversão do saber objetivo em saber escolar, de forma que esse saber se torne assimilável pelos estudantes no espaço e no tempo escolares, assim como, é necessário que haja provimento dos meios para que os estudantes não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção e das tendências que decorrem de sua transformação, como afirma Saviani (2013, p. 9).

Dessa forma, pensando em direção à prática educativa no contexto da formação sócio técnica, na qual tratamos sobre a prática educativa do estágio, a apreensão do saber objetivo se encaminha na direção de um processo politécnico e omnilateral de formação a partir dos elementos da produção agroindustrial, na sua intrínseca relação com a práxis social e com o saber objetivo desta área do conhecimento humano. Contudo, para que isto ocorra com efeito, é imprescindível que no conjunto da formação haja predisposição a refletir sobre e a construir um processo de ensino e de aprendizagem fundamentado pelo conceito de uma formação ampla ou integral para superação dos processos de uma educação fragmentária, determinada pela lógica da divisão social e técnica do trabalho.

A adoção dos elementos constituintes de uma prática pedagógica comprometida com uma formação integral, na formação em geral e na prática do estágio curricular, ampliaria as possibilidades educativas de socialização do saber sistematizado aliado aos procedimentos técnicos da produção agroindustrial. Dessa forma, na organização do currículo, o processo da prática do estágio deixaria de ser concebido apenas como recurso de apreensão prático-instrumental ou como observatório experimental dos processos produtivos, para ascender a um conceito de campo de conhecimento, como afirmam Pimenta & Lima (2005-2006):

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas [...] (PIMENTA & LIMA, 2005-2006, p. 6).

Assim, portanto, a prática do estágio seria alicerçada pelo crivo do conhecimento objetivo direcionado ao campo social a que se destina a formação, a partir da qual haveria a possibilidade do desenvolvimento da formação politécnica, já que “[...] a noção de politecnicidade deriva basicamente da problemática do trabalho [...]” (SAVIANI, 1989, p. 7), e assim, tem como ponto de referência principal o fato do trabalho como princípio educativo geral, servindo do mesmo modo, como um importante instrumento de avaliação da qualidade global do curso,

considerando que a prática do estágio é o objeto epistemológico de maior efetividade no currículo para avaliação de que o aluno foi bem orientado para o exercício da profissão.

A prática do estágio destaca-se, assim, como um campo educativo de ampla base de possibilidades educativas na objetivação do conhecimento científico adquirido e na apropriação dos elementos da cultura do campo da formação, como elucida Piconez (1991). Nos estudos de Piconez (1991), há a defesa de criação de espaços que favoreçam reflexões para o entendimento do estágio curricular como prática transformadora na reconstrução ou redefinição das teorias que sustentam o trabalho pedagógico. Para a autora, na prática dos estágios, o trabalho precisa ser entendido como ato educativo para que possa haver a reestruturação do processo pedagógico em vários aspectos.

Vê-se, desse modo, que a prática do estágio é essencial à formação do aluno pelo fato de propiciar um momento específico de aprendizagem e “ [...] uma reflexão sobre a ação profissional, uma visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional [...]”, “[...] tendo em vista possibilitar a elaboração de novos conhecimentos” (BURIOLLA, 1999, p. 17). Nesse sentido, emerge a questão do conceito de prática, que do ponto de vista da dialética histórico-crítica, vai além do que se limitou entender comumente por prática, ou seja, a prática transcende à mera conceituação de procedimento prático ou de constituição de técnicas para produção de um determinado produto.

O conceito de prática, na visão histórico-crítica, é incorporado como elemento epistemológico que se articula a uma concepção de conhecimento ou como unidade dialética teoria/prática, tomando o sentido apreendido com base em Marx, nas ideias de Vásquez (1986, p. 117). E nesse aspecto, é importante observarmos que a teoria sozinha não teria efeito se destituída da articulação com a prática, já que “[...] por si própria, a teoria é inoperante, ou seja, não se realiza” (VÁSQUÉZ, 1986, p. 117). A prática vista por esse prisma seria o par dialético – numa referência a um conceito da organização do trabalho pedagógico na relação dialética entre os objetivos e a avaliação a aprendizagem feita por Luiz Carlos de Freitas (1995) – sem a qual a teoria não teria sentido algum, ou melhor, sem a qual a teoria não se comprovaria.

Outro sentido para o conceito de prática, em relação ao estágio curricular, segundo Pimenta (2005), é o de que a prática educativa tem por finalidade propiciar ao aluno uma aproximação com a realidade profissional na qual irá atuar, ou para a qual obteve formação. Nessa perspectiva, não se deve conceber o estágio como a “parte prática” do curso, mas como aproximação à prática, como uma consequência da teoria estudada no curso, que por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade do trabalho, ou do processo produtivo objetivado pelo trabalho.

Assim, o trabalho pedagógico realizado com a prática educativa do estágio curricular, ao contrário do que se costuma propugnar, não é a “atividade prática”, mas a atividade teórico-prática instrumentalizadora da práxis, que por sua vez, é entendida como atividade de transformação da realidade, como defende Pimenta e Lima (2006, p. 45). Compreendida pelo sentido da práxis educativa, a prática educativa do estágio supera a visão de prática como aplicação de técnicas fragmentadas, ou seja, dissociadas da teoria que as explica. No sentido da práxis a prática é atividade teórica do conhecimento, a sua fundamentação, pela qual se pode refletir, planejar e redimensionar a intervenção pedagógica tanto na realidade escolar como na realidade social.

Do ponto de vista da reflexão que estamos trazendo, a intervenção na realidade escolar se dá pelo trabalho pedagógico ou práxis pedagógica e a intervenção na realidade social se dá pelo trabalho produtivo ou práxis produtiva. Nas duas situações é necessário que se ponha em prática um conjunto de mediações, e de abstrações, que se fundamentam pelo pensamento, ou seja, para as quais é necessário primeiramente se objetivar no campo das ideias para que depois se efetivem pela prática.

Dessa forma, reforçamos que a relação entre o ensino e o trabalho produtivo, na prática do estágio, se configura como práxis social educativa que se materializa por meio do trabalho, como elemento essencial da relação entre o processo do trabalho educativo e o processo do trabalho produtivo, para assim, prover a superação da dualidade estrutural entre trabalho intelectual e trabalho manual, ou ainda, entre teoria e prática, entre concepção e execução.

Considerando esta fundamentação, tomamos a observação de Freitas (1996), ao declarar que:

Diferentes concepções de prática de ensino e de estágio e a valorização/desvalorização que lhes é atribuída revelam, na verdade, diferentes formas de pensar a escola em suas relações com a sociedade e sua transformação, diferentes formas de conceber a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação e diferentes formas de conceber a elaboração e a produção de conhecimento e diferentes projetos históricos (FREITAS, 1996, p. 31).

Nesse sentido, alude-se que a prática do estágio seja concebida como um componente curricular que se articula com o trabalho, com a ciência, com a tecnologia e com a cultura, particularmente considerando a educação no contexto da EPT, em que é imprescindível a relação do conhecimento científico e tecnológico com a prática produtiva da área de formação. Nesse aspecto, ao tratarmos da área específica em que foi objetivado o nosso estudo, retomamos

a concepção do trabalho agroindustrial como eixo articulador da teoria e da prática no desenvolvimento da formação sócio técnica em agroindústria na sua totalidade.

Desse modo, é necessário que se compreenda que o estágio curricular deva ser implementado em todo processo de formação, devendo ser tratado como um importante componente do currículo na integração do saber escolar com o saber objetivo do trabalho ligado ao campo de formação, e que no caso específico deste estudo, diz respeito à área agroindustrial. O entendimento do estágio como um componente curricular, articula-se à concepção de que o conhecimento objetivado nas aulas de formação teórica, possibilita a reflexão sobre a atividade produtiva; sobre a área profissional; sobre os aspectos das condições do trabalho nos locais estudados; das relações entre os trabalhadores, da atividade produtiva e instituição do trabalho, bem como, das relações econômicas e político-sociais envolvidas no processo produtivo.

A partir desse entendimento, é necessário esclarecer antes de prosseguirmos, que tenta-se aqui, trazer elementos críticos à discussão do objeto da prática educativa do estágio curricular no curso técnico em agroindústria, sem nenhuma intenção de esgotar as reflexões da problemática analisada, ou mesmo em dar conta de tratar todas as determinações que a compõem, mas objetivar uma concepção crítica da relação entre sujeito-objeto-sociedade, da relação entre trabalho e educação e das relações produtivas objetivadas na prática do trabalho com a atividade do trabalho escolar em sua relação social com o mundo produtivo do trabalho agroindustrial.

Numa perspectiva de aproximação e de reflexão sobre a realidade social e produtiva, objetivando o desenvolvimento educativo, a prática do estágio pode ser planejada por meio de projetos de pesquisa e de extensão, num intercâmbio de relações sociais e educativas entre os alunos, os orientadores de estágio, demais professores do curso, supervisores de estágio, pesquisadores dessa prática, trabalhadores dos ambientes de estágio, comunidade acadêmica em geral e de outros sujeitos sociais, para difusão e aplicação do conhecimento pertinente aos processos agroindustriais. Em iniciativas como esta, os trabalhadores são os sujeitos que possuem maior propriedade, em termos do saber empírico, para expor e exemplificar os aspectos diretamente vivenciados no processo de produção. Nessa relação de trocas acadêmicas e vivenciais, os alunos/estagiários teriam a oportunidade de participarem de um processo abrangente de experiência prática-científica com um desenvolvimento mais significativo de aprendizagem.

Além disso, o intercâmbio com projetos de pesquisa e extensão, fomentaria uma integração curricular, o que poderia proporcionar a efetivação de uma educação politécnica em que a prática educativa e produtiva estaria relacionada às múltiplas técnicas de diferentes

componentes curriculares, e as múltiplas técnicas se fundamentariam no conhecimento teórico apreendido. Desse modo, o conceito de prática do trabalho, como um projeto de formação coadunado pela articulação ou integração das disciplinas que constituem o currículo, dariam uma dimensão ampla à prática educativa uma vez que se teria condição de aliar o conhecimento científico e tecnológico das diversas áreas do currículo, tratando do processo produtivo de determinados setores agroindustriais.

Este processo pedagógico, precisaria ser iniciado antes mesmo de se pôr em ação a prática do estágio propriamente dita. Exigiria o planejamento prévio de ações, que passariam a se delinear tão logo se confirmasse qual o ambiente produtivo em que se entraria em relação com o estágio. Dessa forma, haveria a possibilidade de se elaborar ações a serem desenvolvidas durante e após a realização da prática, incluindo a etapa previamente planejada, a qual consideramos fundamental, e que consistiria num diagnóstico in loco do ambiente produtivo do estágio, objetivando um reconhecimento da dinâmica do trabalho do ambiente, e um estudo prévio do processo produtivo para possíveis intervenções técnico-científica com a prática.

A etapa de diagnóstico, estabeleceria uma relação com o objeto produtivo a ser analisado, possibilitando que acordos precedentes fossem pensados junto aos supervisores de estágio, a respeito do que poderia vir a ser desenvolvido pelos alunos/estagiários em que possam interagir com o ambiente produtivo, evitando a execução de uma prática muito focada na observação do processo produtivo, como geralmente tem ocorrido. A etapa de diagnóstico, assim, se materializaria por um planejamento prévio-elaborado, que poderia ser rediscutido, reelaborado e adequado conforme as necessidades que se apresentarem no processo.

A ideia é a de que estagiários e seus orientadores, com a participação de professores das demais disciplinas do currículo, especialmente aquelas cujo campo do conhecimento dialoga diretamente com o campo produtivo do ambiente do estágio, já pudessem antecipar conjuntamente um direcionamento às ações dos alunos na atividade da prática. Este direcionamento, tomaria por base o diagnóstico realizado identificando as possibilidades reais de atuação/intervenção e de apropriação do conhecimento pelos estagiários. Dessa forma, seria possível retomar conceitos, apropriar-se de outros, e intervir com a prática com maior propriedade intelectual e manual.

Com efeito, à medida que fosse ocorrendo a objetivação da relação com a prática, estariam sendo simultaneamente discutidas no ambiente do ensino, formas mais apropriadas de intervenção a partir da análise mais abrangente do processo produtivo no acontecer da prática, ou melhor, no terreno da práxis social, o que conferiria apoio técnico ao processo de produção, especialmente se se verificasse a necessidade de aperfeiçoamento nesse processo.

Dentro dessa proposta, as ações seriam pensadas para que ocorressem por um encadeamento processual e global e, dessa forma, a produção de situações simuladas, de estudo de casos, de atividades de pesquisas, de produção dos relatórios, entre outros, seriam pensadas durante o percurso formativo no curso, constituindo num processo dialeticamente traçado no qual a teoria e a prática estariam caminhando juntas, ensejando também, a avaliação do processo ensino-aprendizagem durante o percurso da prática educativa do estágio e não somente ao seu final, como tem se dado.

Pensando este aspecto de modo mais objetivo, vemos como uma possibilidade e como uma coerência de organização do trabalho pedagógico que a disciplina Projeto Integrador constante no currículo, exercesse um papel crucial de alinhamento à prática educativa do estágio, no sentido de se colocar como um campo de acolhida das propostas e projetos elaborados para dinamizar o processo do conhecimento no curso de forma global e ,também, dos planejamentos elaborados para os estágios, ficando a cargo da culminância daquilo que fosse desenvolvido no campo da práxis social propiciada na prática dos estágios.

Nesta perspectiva, o *planejamento e a execução da prática* se constituiriam como tarefas para as quais não se prescinde o envolvimento e a ação efetiva de todo corpo docente na relação educativa com os alunos e com o processo produtivo peculiar à formação. Tal dinâmica, configuraria uma práxis pedagógica caracterizada por um esforço conjunto, considerando que a prática do estágio da forma como está sendo praticada, fica fechada em torno da tríade orientador (a), supervisor (a) e os respectivos alunos/estagiários, sendo que estes últimos, de acordo à nossa vivência no trabalho de acompanhamento pedagógico, se sentem muitas vezes perdidos e necessitados de maiores orientações no desenvolvimento dessa ação educativa.

Um planejamento com esse teor de articulação oportunizaria uma organização ampla das ações. Os alunos seriam encaminhados à prática do estágio com uma orientação previamente discutida sobre o processo produtivo do qual iriam se aproximar, podendo estabelecer já a partir disso, relações com o conhecimento adquirido no curso, com condições de pesquisa dos conteúdos estudados nas possibilidades reais de atuação e colaboração técnica.

A referência à ação conjunta com o corpo docente, refere-se também à questão que está posta em que somente os professores da área técnica do currículo estão aptos a assumirem o papel da orientação de estágio, e com isso, se incumbem sozinhos junto ao seu orientando ou orientanda, das demandas que envolvem o processo da orientação. Neste ponto singular, presume-se que um professor da área técnica esteja à frente, tendo em vista que estes professores possuem formação específica nas ciências que tratam diretamente do saber tecnológico do processo produtivo, porém, se colocando como um dinamizador dos conceitos

técnico-científicos que constarão nos relatórios de estágio e não como responsável direto por cada aluno na ação da prática de orientação individual que poderia ser assumida, ao nosso ver, em parceria com outros professores, mesmo das disciplinas propedêuticas. Parte-se, portanto, do pressuposto de que a prática se relaciona com o projeto educativo do curso em sua totalidade e que isso tenha relação com a dimensão do conjunto das áreas do conhecimento que englobam o currículo, assim, suscitando a necessidade da participação e envolvimento do conjunto das disciplinas curriculares.

Podemos justificar essa pressuposição a partir do argumento de que em se tratando da relação educativa entre a dimensão pedagógica da formação e a dimensão do trabalho produtivo relacionado ao curso, estas dimensões compreenderiam o conjunto de relações educacionais que englobam as ciências humanas, da natureza, da linguagem e seus códigos e da matemática, considerando as dimensões da própria sociedade seja da ordem econômica, política, sociocultural e histórica de que tratam as humanas mais especificamente, por exemplo. Por esse entendimento, tomando por base a relação entre o ensino (mundo da escola) e o trabalho produtivo (mundo do trabalho), é imprescindível o olhar científico e tecnológico de todas as ciências presentes no currículo.

Nesse sentido, para que este argumento se torne mais objetivo, podemos citar alguns fatores com os quais nos deparamos no trabalho de acompanhamento pedagógico, que se referem às questões constantemente trazidas pelos alunos na realização dos estágios. Uma das questões diz respeito à elaboração dos relatórios, seja em relação à produção textual em si, normas técnicas, entre outros, seja sobre a própria peculiaridade do tipo do processo produtivo que é acessado, por seus fundamentos científicos e tecnológicos. Vê-se como uma possibilidade de tratamento à dificuldade na produção dos relatórios, a necessidade da intervenção das disciplinas da área de linguagens e seus códigos e mesmo da disciplina de metodologia científica como componentes específicos ao trato da questão dentro da organização curricular, para que se possa dar um suporte aos alunos durante a elaboração do documento citado.

Para elaboração dos relatórios seria também pertinente se fazer anotações daquilo que foi executado e apreendido a cada ação desenvolvida ou observada no estágio, como um diário de bordo. As evidências têm mostrado que a ausência de anotações sobre a prática decorre numa dificuldade na elaboração dos relatórios e mesmo numa falta de percepção dos estagiários das nuances do processo produtivo e das relações envolvidas. Entendemos com isso que há a necessidade de que se tenham registros a serem analisados e discutidos junto aos professores durante o processo, o que iria facilitar em muito a produção textual final dos relatórios e a percepção do todo sobre a prática.

Outra questão a mencionar é sobre as inter-relações entre as atividades pedagógicas do curso com a prática do estágio de um modo geral e com os resultados obtidos dessas inter-relações, que poderiam servir de escopo para a realização de eventos como palestras, minicursos, visitas técnicas e projetos de intervenção. Tais iniciativas ensejaria uma participação ampla, não somente dos sujeitos com envolvimento direto no curso, mas envolveria comunidade acadêmica e público externo, considerando que a prática do estágio não necessariamente devesse ficar fechada em si mesma, mas constituir-se como uma prática que se ampliaria ao conjunto do processo de formação.

Desse modo, a realização de iniciativas e de eventos associados à execução da prática dos estágios, poderia ocorrer tanto no próprio *Campus* como em outras instituições, sejam estas acadêmicas ou em espaços do trabalho agroindustrial como nos estabelecimentos produtivos acessados pelos estudantes ou com abertura a espaços da agricultura familiar, por exemplo, enquanto espaços significativos de interação e aprendizagem. Estas iniciativas propiciariam à difusão de apoios técnicos prestados, de parcerias estabelecidas e da proposição de projetos educativos.

Ao referirmo-nos à realização da prática educativa dos estágios curriculares no ambiente das associações da agricultura familiar, presumimos a aproximação com setores produtivos agroindustriais com formas de produção alimentar por uma outra perspectiva produtiva, como a forma cooperada de economia e no processo de industrialização de alimentos, em que não se utilizam muitos insumos químicos de conservação, nos quais os produtos são elaborados de forma mais saudável e artesanal tanto em qualidade como em quantidade suficiente para se evitar o desperdício de recursos naturais que servem de matéria-prima à produção.

É importante frisar que a apropriação de saberes pelos princípios da agricultura familiar tem muita relação com os conceitos da agroecologia, cujos princípios primam pelo conceito de uma produção e da aplicação de técnicas sustentáveis. A realização dos estágios na agricultura familiar oportunizaria aos alunos de se aproximarem de conceitos como a economia solidária na qual o processo de produção se dá de forma associada entre os trabalhadores rurais, permitindo uma práxis mais voltada para a concepção de sustentabilidade social, ecológica, política e econômica, bem distinta da forma de produção das empresas aos moldes convencionais do agronegócio.

Um detalhe significativo na aproximação através da prática do estágio em agroindústria com setores da agricultura familiar é que boa parte dos alunos do curso residem no meio rural e vivenciam a realidade do trabalho nesses ambientes, sendo alguns deles, filhos de agricultores familiares. Chamamos a atenção para este fato, porque até o presente momento, não se

efetivaram nenhum estágio na vertente da agricultura familiar no curso em agroindústria do *locus* da pesquisa.

A consideração da realização de estágios no âmbito da agricultura familiar guarda forte relação com o fato da existência de diversas iniciativas nessa vertente no município de Governador Mangabeira, e nos municípios limítrofes, a exemplo Associação Comunitária do Brinco (Abrinco)<sup>36</sup>, de Maragogipe-BA, e da Associação de Desenvolvimento Rural de Jenipapo<sup>37</sup>, de São Felipe-BA, dentre uma das mais expressivas, o que concitaria a implantação de projetos com a prática dos estágios com base na pedagogia da alternância ou mesmo de atividades de extensão e pesquisa, o que seria uma excelente oportunidade de alavancar, através de apoio técnico, o desenvolvimento social e econômico da região e das famílias dos alunos do curso, assim como de alunos dos outros cursos ofertados no *Campus*, residentes na zona rural e filhos de agricultores familiares.

Nesse sentido, a prática do estágio, consistiria em um componente curricular fundamental ao processo formativo dos alunos, os quais teriam condições de refletir sobre a estrutura e as finalidades do trabalho agroindustrial em diferentes setores de relação com a agroindústria, e aliado a isso, a observância do ensino politécnico, ensejaria uma apropriação dos aspectos político-sociais envolvidos, pois, demandaria a consideração às questões da economia vigente, às questões sociais do trabalho, às questões relacionadas à configuração da classe trabalhadora em sua relação com a sociedade, o que possibilitaria um processo amplo de formação aos sujeitos da prática.

Dada a essas proposições, ressalta-se que o nosso objetivo não é o de sugerir algum procedimento em termos de logística para a prática dos estágios na agroindústria, porém, quando reforçamos a execução da prática em setores determinados como o da agricultura familiar, o fazemos por compreendermos que essa vertente se aproxima mais com os ideais de educação que acreditamos e que se encontram delineados em certo grau neste trabalho, além de condizerem com a realidade regional e social dos alunos. No entanto, quando aludimos à perspectiva agroecológica de produção, entendemos que a busca por essa vertente demandaria um esforço de se pensar num modelo contra hegemônico de economia, e numa outra dinâmica

---

<sup>36</sup> Informações obtidas do site: <http://www.car.ba.gov.br/noticias/aipim-processado-por-agroindustria-da-agricultura-familiar-de-maragogipe-e-referencia-no>. Acesso em 22.08.2021.

<sup>37</sup> Busca através do site: [http://www.sdr.ba.gov.br/sites/default/files/2019-04/bahia%20produtiva\\_revista.pdf](http://www.sdr.ba.gov.br/sites/default/files/2019-04/bahia%20produtiva_revista.pdf). Acesso em 22.08.2021.

de aproximação dos alunos a processos formativos voltados para práticas mais sustentáveis de produção tanto em termos econômicos como sociais e humanos.

Contudo, o nosso objetivo central se coloca no campo da defesa de uma prática educativa de estágio curricular que supere a visão antagônica entre o ensino e o trabalho produtivo, e de uma prática heterogerida apenas pela reprodução de procedimentos técnico-manuais, com prioridade da técnica pela técnica. O nosso estímulo basilar está na instauração da articulação entre teoria e prática no domínio dos princípios científicos e tecnológicos sobre a técnica, numa proposta educativa de perspectiva na politecnicidade, com escopo na práxis humana-social.

Numa exemplificação mais objetiva, dentro do conceito de politecnicidade, tomando a área produtiva da agroindústria, se no processo da prática educativa do estágio os estudantes se deparam com a produção na panificação, que é um campo geralmente acessado pelos alunos do curso, necessitariam dominar o conhecimento sobre o processo da mistura dos insumos, da fermentação, e do assamento<sup>38</sup>, enquanto procedimentos técnicos básicos para se produzir pão, bolos, biscoitos e outros itens, mas que porém, não prescindem dos saberes científicos físico-químicos e biotecnológicos que explicam e que agem em todo processo, servindo de base e de sustentação às técnicas empregadas; à utilização dos equipamentos e utensílios; e aos protocolos sanitários e de segurança do trabalho necessários à produção. Para além disso, também, seriam estudados os aspectos socioeconômicos, socioambientais e político-culturais que envolvem o trabalho na panificação, enquanto atividade da práxis social humana.

Nesse sentido, delinea-se uma propositura educativa para a prática do estágio curricular no curso técnico em agroindústria, no campo da EPT, por uma dimensão ontológica do trabalho, tanto a nível pedagógico quanto produtivo, numa perspectiva omnilateral da formação humana e como contraponto ao modelo de fragmentação do trabalho no modo de produção capitalista, em que formam-se trabalhadores para execução técnica com eficiência para o mercado de trabalho, e considerando que a ideia de politecnicidade e de omnilateralidade se contrapõem à hegemonia da divisão social do trabalho, primando pela transformação da sociedade num processo de formação humana integral.

---

<sup>38</sup> Ver informações sobre o processo de produção da panificação no site da Embrapa: [https://www.agencia.cnptia.embrapa.br/gestor/tecnologia\\_de\\_alimentos/arvore/CONT000fid5sgie02wyiv80z4s473xsat8h6.html](https://www.agencia.cnptia.embrapa.br/gestor/tecnologia_de_alimentos/arvore/CONT000fid5sgie02wyiv80z4s473xsat8h6.html). Acesso em 02.09.2021.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo foi objetivado no sentido de discutir o papel do trabalho em geral e do trabalho agroindustrial no âmbito da formação na Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da politecnicidade e da omnilateralidade, no intuito de elucidar a articulação entre ensino e produção material na prática educativa do estágio curricular do curso técnico em agroindústria em se tratando da relação da prática do estágio com o trabalho.

A categoria trabalho, e mais especificamente, a categoria trabalho agroindustrial, exerceu um papel de centralidade à discussão abordada, diante da problemática da desarticulação entre ensino e trabalho produtivo na prática educativa do estágio curricular em agroindústria, como um fator que compromete o processo de desenvolvimento dos estudantes na perspectiva de uma formação politécnica e omnilateral, partindo do ponto de vista de que a cisão entre concepção e execução, na referida prática, limita o entendimento de como e por que se dá a incorporação da ciência e da tecnologia aos instrumentos dos processos produtivos, o que reforça a concepção de uma formação monotécnica numa perspectiva unilateral da formação humana.

Para evidenciar as determinações da questão analisada, a partir da prática educativa do estágio, buscou-se explicitar à luz da dialética crítica da história, estrutura e desenvolvimento do trabalho em geral e do trabalho agroindustrial com base na concepção do trabalho como princípio educativo, ou seja, enquanto atividade estabelecida no intercâmbio das relações sociais entre homem e natureza, e desse modo, constituindo-se em práxis humana-social.

Com esse entendimento, a prática educativa do estágio curricular foi pensada como um processo que sintetiza a apropriação do conhecimento obtido durante a formação, aliada à vivência com o mundo do trabalho agroindustrial, e para além disso, pensada enquanto prática que articula o processo do trabalho de ensino ao processo do trabalho produtivo da área de formação. O estágio curricular foi concebido, assim, portanto, como campo epistemológico de produção e de apropriação do saber relacionado ao campo social do trabalho agroindustrial por tratarmos propriamente da formação num curso técnico em agroindústria.

Mediante essas apreensões, passou-se a refletir sobre as questões que emergiram da análise empírica, as quais apresentaram uma relação fragmentária entre o processo de ensino e o processo do trabalho produtivo na prática do estágio no curso em agroindústria, e desse modo, partiu-se da hipótese central da dissociação entre esses processos no trabalho educativo do curso de modo geral, o que repercute na prática do estágio, considerando o lugar dessa prática na aproximação e na relação com a produção do trabalho para o qual se está obtendo formação.

A hipótese levantada ficou comprovada à medida que a análise trouxe evidências da desarticulação entre o ensino e o trabalho produtivo na ação da prática do estágio pelos estudantes de agroindústria, através dos registros dos relatórios de estágio, o que demonstrou que as cisões no processo educativo se dá por conta da dualidade estrutural entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre teoria e prática, entre cultura geral e cultura técnica causados pela interiorização da divisão social e técnica do trabalho, decorrente da forma orgânica da sociedade sob o capitalismo, como sistema que além de ditar as condições e as relações baseada na exploração da força de trabalho, interfere drasticamente na prática educativa da educação escolar.

Diante desse quadro, objetivou-se uma abordagem por uma apreensão crítica dos processos educativos sociais em uma perspectiva da totalidade para pensar sobre as determinações envolvidas na prática educativa do estágio analisada, para assim, trazer a reflexão sobre a práxis com finalidade na formação politécnica e omnilateral e apresentar uma proposta pedagógica para a prática do estágio no curso em agroindústria pelo viés teórico-metodológico da pedagogia histórico-crítica, criando condições para reflexão do processo educativo na referida prática, com intenção de explicitar as dualidades que impedem uma educação unitária e sócio crítica dos sujeitos.

Neste sentido, tornou-se imprescindível o esforço na aproximação com os fundamentos do materialismo histórico dialético para apropriação, em certa medida, dos conceitos epistemológicos da politecnicidade e da omnilateralidade, na construção da formação humana integral. Com essa compreensão, nos debruçamos sobre os sentidos e significados de tais conceitos, numa perspectiva do princípio ontoeducativo do trabalho, buscando evidenciar os processos de alienação, exteriorização e estranhamento do trabalho, sob o regime do capital, por se constituírem enquanto determinações que não se apresentam imediatamente na aparência da realidade concreta objetiva, como propõe o método dialético da história, para então, identificar o fenômeno da desarticulação entre o ensino e o trabalho produtivo na prática do estágio, apontando os fatores que em essência desencadeiam essa dissociação.

Desse modo, corrobora-se à tese levantada por Karel Kosik (1976) ao explicar que “[...] o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde [...]” (KOSIK, 1976, p.11). Nesse sentido, demonstra-se que “[...] a essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sobre certo ângulos e aspectos [...]” (*Ibidem*), ou seja, “[...] a essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é [...]” (*Ibidem*). Neste caso, “[...] o fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso

o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno[...]" (*Ibidem*).

Percebendo a atividade com que se apresenta o objeto analisado, consegue-se compreender que o conhecimento que provém da razão dialética vai além da compreensão da imediatez da realidade aparente, e assim, apreende-se o seu movimento concreto, sua lógica de construção e de constituição, desvendando-lhe os caminhos que perpassou para ser o que é, seus fundamentos, suas contradições, os modos de ser dos processos analisados sobre o objeto e a possibilidade de transformar-se em outro fenômeno, como pondera Kosik (1976).

Assim, na trajetória deste estudo, buscou-se demonstrar por meio da concepção do trabalho como práxis social educativa, a cisão que ocorre entre concepção e execução, ao se buscar explicar o concreto pensado sobre a desarticulação do ensino com o trabalho produtivo na prática educativa do estágio curricular do curso de agroindústria, emergindo a partir da análise, um processo em que prepondera a visão prático-utilitarista para a formação como fenômeno que se desenvolve na realidade objetiva, isto é, que se movimenta no processo educativo a partir do que é interiorizado nas relações sociais sob a lógica do regime de produção capitalista, enquanto elemento crucial da divisão social e técnica do trabalho, e que reforça uma formação assentada na fragmentação entre o conhecimento teórico e a prática posta em atividade, constituindo-se mais precisamente numa prática pautada na vertente tecnicista de educação.

Desse modo, analisando as observações colhidas nos relatórios de estágio e nas abordagens correlatas do projeto pedagógico do curso, as quais já tínhamos uma noção por haver participado de sua elaboração, constatou-se o fenômeno da fragmentação entre teoria (concepção) e execução (prática), tal qual corresponde à prevalência do tecnicismo numa vertente da formação monotécnica, como reflexo do processo de interiorização do modelo hegemônico da sociedade, o que acaba por criar uma série de empecilhos à compreensão e ao estabelecimento da educação politécnica, demonstrando uma concepção unilateral da formação humana.

Uma explicação plausível para o processo de interiorização da hegemonia no trabalho pedagógico, se deve ao controle do processo de trabalho no modo de produção capitalista, o que comprova o regime histórico de alienação e subsunção ao capital. Com isso, a concepção monotécnica e unilateral da formação exerce forte preponderância nos meandros da EPT, num processo contraditório haja vista a regulamentação de princípios teórico-metodológicos que orientam o currículo integrado na EPTNM, mas que não se efetivam em termos de uma institucionalidade no conjunto da formação profissional.

Neste aspecto, fez-se menção à implementação do Decreto n. 5.154 de 2004, como objetivação ao restabelecimento das bases para a formação geral e unitária na EPT, com enfoque aos fundamentos de uma formação politécnica e integral, dos quais aparecem como principais destaques: o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; a indissociabilidade entre teoria e prática; a contextualização de práticas sociais e produtivas como princípio metodológico de ensino; a articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios, para citar alguns dos mais relevantes e expressivos.

A referência aos dispositivos instituídos pelo Decreto 5.154/2004, reporta à ênfase reivindicatória da demarcação de princípios emancipatórios para a formação na EPT, dada a atenção para a regulamentação de um modelo educacional com base na formação humana integral dos sujeitos, em especial da classe trabalhadora. Assim, conforme com o que assinalamos na introdução – pensar a formação dos filhos dos trabalhadores e trabalhadoras por um viés crítico – o estudo permite a reflexão de um modelo educacional contraditoriamente subsumido à realidade concreta objetiva e que é pautado na dualidade entre trabalho intelectual e trabalho manual, numa conformação ao mercado de trabalho capitalista, por imposição do seu modo de produção, e posto por indução do senso comum, reportando-nos a uma expressão apresentada por Saviani (2013), representando um consenso do entendimento usual, mais ao modo do processo histórico de alienação e subjugação ao capital.

Diante disso, ao apresentarmos as análises sobre a prática educativa do estágio curricular no curso técnico em agroindústria, primamos por focalizar a reflexão para uma reestruturação do currículo no sentido da superação da dualidade estrutural introduzida pelas correntes pedagógicas não-críticas como a tecnicista, fruto das contradições presentes na sociedade de base capitalista, no intuito de apresentar elementos que possam propiciar a construção da práxis educativa de que faz parte a prática do estágio curricular, em que se vislumbre a articulação entre trabalho, educação, ciência, cultura e tecnologia aos processos e práticas da formação em totalidade, preceitos da práxis alicerçada no trabalho educativo.

Em face da concepção do trabalho enquanto práxis social educativa, objetivando uma formação embasada nos conceitos da politecnicidade e da omnilateralidade, discorreremos sobre as determinações que comprometem a articulação entre ensino e trabalho produtivo, o que tem conduzido os alunos a reproduzirem as cisões entre os conceitos científicos e tecnológicos aos instrumentos dos processos produtivos nos relatórios de estágio do curso em agroindústria, convertidas apenas nas operações usualmente técnicas do processo de produção.

Para fundamentarmos as nossas argumentações em relação a esse processo de dissociações, refletido pela desarticulação entre trabalho intelectual e trabalho manual,

enunciamos o estudo à ontologia do trabalho como princípio educativo ao tratarmos o trabalho agroindustrial como categoria elementar para a práxis da prática dos estágios no curso em agroindústria, e nesse sentido, procuramos retratar sua estrutura, desenvolvimento e finalidades, não somente enquanto atividade de atendimento das necessidades humanas, mas mediante a visão crítica da realidade tal qual se apresenta determinada pelo modo de produção dentro do capitalismo, apontando a partir do extrato concreto objetivo, as repercussões do modelo societário ao processo de formação no curso abordado.

Nesse panorama, discutiu-se sobre a expansão das agroindústrias na economia brasileira, capitaneadas através dos CAIs, os quais impulsionam a produção industrial de matérias-primas provenientes da agropecuária e que, dado à gerência da mais-valia do capital, situa-se na ênfase do conceito do agronegócio como forte tendência globalizada para aumento da exportação e dos lucros de mercado, posto que o Brasil é um dos principais produtores agrícolas de culturas como a cana-de-açúcar, soja, milho, dentre outras, gerando índices econômicos significativos tanto a nível de consumo interno quanto externo, porém, trazendo como destaque o fato de que por trás da expansão e da expressividade econômica da produção agroindustrial sob o agronegócio, está o dispêndio de forças de trabalhadores e trabalhadoras que laboram de sol a sol e são em sua maioria expressiva explorados em direitos e condições dignas de trabalho.

Nesse aspecto, ainda que de forma aparentemente contraditória ao alcance da pesquisa, a menção à dinâmica exploratória das empresas do grande conglomerado do agronegócio, a partir das pesquisas realizadas pelo grupo Mundo do Trabalho e suas Metamorfoses da Unicamp/SP, serviu para exemplificarmos as nuances da produção agroindustrial na conjuntura societária da reestruturação produtiva sob o capital, estabelecendo a análise sempre pelo prisma da dialética crítica da história, para contextualizar o que emerge às condições de trabalho, à conformação dos trabalhadores, e a todo um conjunto de expropriação e alienação do trabalho no modo de produção no regime capitalista, as quais se corporificam na intensificação do ritmo e do controle do processo de trabalho; no aumento da exploração e da exteriorização aprimoradas por meio de novas configurações produtivas no uso das inovações tecnológicas para garantir cada vez mais produtividade; na perda de autonomia e comprometimento à saúde dos trabalhadores; entre muitos outros aspectos, consistindo na apreensão da forma e dos conteúdos referentes ao trabalho agroindustrial aos moldes do agronegócio, que se traduz pela sistemática da subjugação dos trabalhadores como produtores da riqueza material dos capitalistas, configurada pelo processo de trabalho no qual não usufruem da mais-valia gerada

no dispêndio de suas próprias forças e pela perpetuação do regime de alienação na venda de sua ação produtiva em troca de salário, como esclarece Marx, em *O capital*.

Desta forma, ao longo da dissertação, foi possível demonstrar diversas formas de degradação das condições de trabalho no contexto das agroindústrias, especialmente numa referência aos nichos pertencentes ao grande conglomerado agroindustrial, diante da composição orgânica do capital em seu *modus operandi* de produção, tendo sido retratado de igual modo, a forma com que o capital se apropria dos avanços científicos e tecnológicos, intensificando a exteriorização e a desumanização da classe trabalhadora na ação do trabalho.

Dado esse processo, ao pesquisarmos as relações e as condições de trabalho vivenciada pela classe trabalhadora nas lides com o trabalho agroindustrial na contemporaneidade, objetivou-se contribuir para uma maior compreensão da morfologia do capitalismo brasileiro na totalidade social, e bem mais, em uma época marcada pela financeirização dos capitais das grandes indústrias no avançado grau de reestruturação produtiva. Nessa caminhada, verificamos que os processos de automação nas grandes indústrias do complexo agroindustrial, são usados a fim de aumentarem sempre os lucros das empresas, e não utilizados como forma de se pensar na situação do trabalhador, ou seja, na diminuição de sua jornada e ritmo de trabalho, nas condições exteriorizadas de sua precarização, muito ao contrário.

Vinculado a isso, apresentamos um breve relato do processo histórico de introdução das agroindústrias no Brasil, impulsionadas pela introdução da indústria aos processos produtivos agrícolas, que num primeiro momento encontrou resistência de parte das oligarquias da propriedade privada frente à modernização da produção, mas que culminou na adesão aos processos de industrialização, ao serem avaliadas as vantagens de que se poderia obter na adequação a um processo inevitável de mudanças produtivas a nível global, especialmente em relação à exportação, e sobretudo, devido ao fato do Brasil já despontar como um grande produtor mundial agropecuário, o que influenciou na expansão direcionada à atividade econômica agroindustrial, muito fortemente dirigida pela sanha do capital em seu processo metabólico de reinvenção através da indústria, na forma como detém os meios de produção, embora sem que tenha ocorrido uma modificação estrutural que propiciasse aos trabalhadores alterações reais de melhorias substanciais de suas condições de vida e de trabalho.

Mostramos, assim, que a história da exploração da classe trabalhadora, induz a um processo de declínio da autonomia do trabalhador sobre o próprio processo do trabalho, derivando no controle e na vigilância em todas as etapas do processo de produção, passando o trabalhador a ser comandado pelas máquinas – cada vez mais evoluídas em seus recursos mecânicos automatizados – uma vez que é distanciado de forma opressiva de sua capacidade

de ideação e de criatividade ao ter que se submeter ao condicionamento de movimentos repetitivos e automáticos, num processo de produção separado por partes, o que lhes tira a capacidade de conhecerem e de pensarem sobre o processo produtivo como um todo.

Frente a essa realidade, há entre os trabalhadores tanto agroindustriais como em geral, o aumento do sentimento de perda de suas potencialidades humanas, sentimento este que é potencializado pelo crescente processo de tecnificação nos esforços empregados na ação laborativa, causando-lhes estranhamento ao trabalho como elemento próprio de sua corporalidade em sua relação com o meio e com os instrumentos produtivos, e sem o qual o processo de produção não se efetiva.

Além da exacerbação da exploração dos trabalhadores, da sua alienação e dos processos de reificação no trabalho intensificada pela modernização dos processos de industrialização e de automação, vimos que o mercado exige cada vez mais mão de obra qualificada para dar conta dos processos de mudança dos arranjos produtivos, e nesse aspecto, alertamos para a questão de que o processo educativo sempre foi determinado pelo modo de produção na hegemonia, o que corrobora com a intencionalidade na educação do trabalhador em conformidade com a lógica do capital, na qual tem prevalecido no tempo histórico os ditames da propriedade privada.

Para contextualizar o processo hegemônico sobre o trabalho e sobre a educação do trabalhador, tomando sempre como norte o trabalho agroindustrial, trouxemos a exposição referente à apropriação da terra na propriedade privada, para entendermos as consequências atuais desse processo, num resgate que remonta ao período colonial e à tradição escravista no Brasil, os quais repercutem até hoje e mostram como as elites latifundiárias têm historicamente reproduzido em nosso país a manutenção do controle sobre a classe trabalhadora, relegando-a ao não direito à terra e ao não direito à riqueza econômica no trabalho produzido a partir do uso da terra na atividade agrícola e/ou agropecuária que impulsiona a atividade do trabalho agroindustrial.

Arelado a esse quadro histórico, registramos algumas das questões do atual cenário político-econômico e social brasileiro, cuja dinâmica tem retrocedido à extremismos de um período marcado por formas ditatoriais de poder, as quais assinalamos de forma breve apesar da complexidade da problemática, no intrínseco regramento da hegemonia em relação às questões do direito ao uso da terra e de tudo que dela provém, evidenciando que o processo de contradições sobre a apropriação da terra na propriedade privada é um processo histórico a ser urgentemente superado para que haja a possibilidade, inclusive, da manutenção da sobrevivência das espécies naturais e dos próprios homens.

Nesse ínterim, referir-mo-nos às problemáticas brasileiras atuais de questões como a do desmatamento e das queimadas ilegais com destruição dos biomas naturais e de suas áreas de preservação para fins da criação de gado, do comércio ilegal de madeira, e etc.; da grilagem de terras; da liberação irrestrita do uso indiscriminado de agrotóxicos; da invasão de reservas florestais e das terras indígenas; da paralisação total da política da reforma agrária e da demarcação de terras dos povos originários; dentre outros agravos.

Assim, verificamos uma profunda retroalimentação da exploração sem precedentes pelo capital econômico em relação à atividade agropecuária e agroindustrial, cravadas numa série de retrocessos pelo qual o país está passando no presente momento histórico, capitaneado pelos ditames de um governo de extrema direita, através de uma política conservadora ultra neoliberal, que tem incorrido em ataques cotidianos aos direitos fundamentais dos seres humanos e dos trabalhadores, com recrudescimento de conquistas alcançadas na luta travada por movimentos sociais e pela sociedade civil organizada, com repercussões negativas não só ao trabalho agropecuário e agroindustrial, como em instâncias primordiais à diminuição das desigualdades com ataques ao direito à educação pública de qualidade; à saúde; à renda; ao emprego; à reforma agrária; à cultura; à soberania alimentar; dentre tantos outros direitos fundamentais, ocasionando no aprofundamento das crises sociais de toda ordem, como as discriminações raciais, de crença e de gênero; os crimes ambientais e de saúde pública, a julgar pela condução irresponsável e desastrosa da pandemia do SARS II, que atingiu o planeta, mas que ao contrário das medidas preventivas adotadas em outras nações, foi deliberadamente gerida no âmbito do Governo Federal pelo atraso infundável na compra das vacinas anti-covid produzidas de emergência, as quais foram preteridas ao se lançar mão da propaganda de notícias falsas, com apologia ao uso de medicamentos comprovadamente ineficazes, além do emprego irregular de verbas públicas na aquisição desses medicamentos, com indução às aglomerações de cidadãos e abortamento do uso dos itens de prevenção ao contágio, a exemplo da não-utilização de máscaras faciais, irresponsabilidades estas que resultaram na morte de mais de 600 mil brasileiros até o presente momento do ano de 2021, se configurando em crimes contra a humanidade e em outros crimes, na conclusão do que foi apurado por uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) no Senado Federal.

Somado a tudo isso, vê-se uma subsunção irrestrita ao mercado financeiro capitalista, através da administração de uma política econômica nefasta de precarização cada vez maior da condição de vida e de trabalho, com aumentos absurdos nos preços dos produtos em geral, de forma trágica mais destacada em relação aos preços da gasolina, do gás de cozinha, dos itens de alimentação e limpeza, essenciais à manutenção da subsistência, o que tem gerado fome,

pobreza, um crescimento assustador dos índices de mortalidade e insuficiência nutricional infantil nas camadas pobres da população, diminuindo a perspectiva de futuro sob essas condições e ampliando radicalmente uma série de outras miserabilidades humanas e sociais.

Nesse cenário alarmante, a educação em geral vem sofrendo os reveses de políticas que criam sérios entraves à formação humana integral devido à imposição de diretrizes que retomam a institucionalização da dualidade estrutural, com forte impacto ao projeto da formação integrada nos cursos da EPT, causados pela implementação de projetos como uma nova base comum curricular e pelas propostas de um novo ensino médio, que implicam em direcionamentos para conformação de uma formação fragmentária e pragmática, agravando a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, e ainda mais, no sentido de reforçar a eliminação da apropriação de saberes que contribuem para a reflexão e conscientização sócio-político-cultural dos sujeitos, suprimindo o currículo com proposta de formação por itinerários, o que exclui a possibilidade do acesso à todas as áreas do conhecimento básico, colocando num plano secundário disciplinas como arte, filosofia, e sociologia.

Diante dos extremismos em todas as esferas da nossa sociedade, com negação à ciência, ataques à educação, à saúde, à segurança, à inclusão social, à preservação ambiental e a toda uma gama de direitos humanos, reforça-se a importância de enfatizarmos a formação omnilateral dos sujeitos, com apropriação dos saberes historicamente acumulados pela humanidade e desenvolvimento da consciência crítica da realidade, num processo educativo embasado numa concepção pedagógica histórico-crítica, na qual os educadores assumem a condução do processo de formação por dominarem o conhecimento de suas áreas de formação, oportunizando aos estudantes a apropriação do saber sistematizado, que em termos dialéticos, conduzem para a capacidade da reflexão, da análise e síntese da dimensão histórica e das contradições da realidade concreta, e para um processo de humanização dos sujeitos conscientes de seus deveres e direitos humano-sociais.

Além disso, procurou-se dar um maior sentido à abordagem da práxis social humana na totalidade de abrangência do campo do trabalho agroindustrial, trazendo a ênfase ao segmento do trabalho na agricultura familiar. Em relação ao âmbito da agricultura familiar, não encontramos relatos de experiências de estágio vivenciadas em ambientes que reportasse ao trabalho agroindustrial nessa vertente de produção, considerando o fato de que no território de identidade do Recôncavo da Bahia, que é a região na qual se situa o *Campus* do IFbaiano de Governador Mangabeira, há a existência de associações de agricultores e agricultoras familiares, tendo algumas delas expressivas projeções a nível social e econômico no Estado.

Desse modo, sublinhamos em relação à prática do estágio no curso em agroindústria, sobre a importância da realização da prática educativa no contexto das associações da agricultura familiar pelo fato de que boa parte dos alunos do *Campus* e do próprio curso são filhos de agricultores familiares, residindo junto à suas famílias nas áreas rurais onde mantém a prática agrícola e agroindustrial familiar que os ajudam na garantia da subsistência. Esta iniciativa ensejaria à observância à realidade social dos estudantes, e poderia contribuir para o suporte técnico da produção agroindustrial de suas famílias e mesmo de suas comunidades locais, o que agregaria uma efetividade da formação à produção local/familiar, expandindo as capacidades de empreendimento próprio no planejamento produtivo e na comercialização da produção, aumentando as possibilidades de ações educativas a nível da sociabilidade e da amplitude do conhecimento em ações de intercâmbio comunidade/escola.

Com essa observação, mencionamos a possibilidade de se projetar a oferta de formação pelo viés da pedagogia da alternância com base na concepção da educação do campo, numa perspectiva agroecológica de produção, como vertentes socioeducacionais que demandam uma formação mais significativa em relação à realidade dos alunos e de suas famílias, por uma ideia alicerçada na educação da práxis humana-social e pelo caráter de pertencimento ao contexto sociocultural das comunidades originárias, por um viés de produção econômica mais preocupada com valores de sustentabilidade socioambiental.

Junto a essas colocações, abordamos sobre a organização dos trabalhadores em movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), o qual adota um compromisso social no movimento de seus assentados na luta política de reforma agrária e conquista do direito ao uso de terras de latifúndios desapropriados, assumindo a tarefa na produção de alimentos saudáveis, a partir do trabalho organizado nas cooperativas, associações e agroindústrias nos assentamentos, cujo pensamento é o desenvolvimento da cooperação agrícola como um ato concreto de ajuda mútua na garantia do fortalecimento à solidariedade e potencialização das condições de produção das famílias assentadas, melhorando a renda e as condições do trabalho e de vida no campo.

Por outro lado, discorreremos sobre os enormes desafios à agremiação da classe trabalhadora, em movimentos cooperados, em decorrência de sua complexidade, heterogeneidade, fragmentação, informalidade e precarização advindos do longo processo de alienação pelo capital. No entanto, embora o projeto capitalista sempre busque dificultar a organização coletiva, é importante destacar o palco de resistências e de lutas nas construções históricas de conquistas emancipatórias dos sujeitos sociais. Dessa forma, salientamos sobre o engajamento no ideal de transformação, e nesse sentido, reforçamos a retroalimentação do

projeto de modificação da realidade social, com a convicção de que a educação é capaz de pavimentar o processo de mudanças tão necessárias ao estabelecimento de uma sociedade mais igualitária e justa.

Com efeito, verificada no âmbito da escola a dualidade estrutural no conjunto das cisões e antagonismos gerados pelo modo de produção capitalista, sustentamos que a superação desse processo requer além da apropriação dos fundamentos da relação entre trabalho e educação, a reflexão crítica para viabilização de projetos de formação politécnica e omnilateral, para assim, transpor as dissociações na ação da práxis social educativa em sua relação entre concepção e execução que se traduz no processo de apropriação do conhecimento revelada na ação da prática. Neste sentido, prima-se pelo trabalho de construção da concepção ontoeducativa, cujas bases decorrem do pensamento histórico-crítico com função mediada pelo alcance de processos formativos que concorrem para o desvelamento das contradições na contestação da lógica hegemônica.

Assim, ao longo dessa dissertação, foi possível constatar que apesar de todo enredo produtivo e das inúmeras imposições de ampliação da subsunção do trabalho ao capital, existe uma correlação de forças permanentemente em disputa entre trabalho e capital, em um processo histórico-dialético permeado por avanços e por recuos do ideário progressista. Contudo, é preciso reconhecer a necessidade de ações educativas através da organização coletiva para enfrentamento às tramas hegemônicas reacionárias, rumo à transformação que se pretende operar até se atingir novos horizontes sociais e políticos no processo histórico.

Por fim, é preciso reconhecer de que por certo esse estudo apresentou limitações teóricas e metodológicas, considerando tratar-se de uma perspectiva ampla do trabalho em suas relações com a educação e suas práticas, além da necessidade de maior aprofundamento ao alcance dos fundamentos do materialismo histórico dialético para tratar de concepções como politecnicidade e omnilateralidade com o devido rigor científico que merecem, o que certamente não demos conta de abarcar completamente na relação com o trato do objeto e dos objetivos da pesquisa. O tratamento da análise empírica, também, contou com limitações devido ao estado da realidade pandêmica que estamos atravessando que permitisse uma apreciação mais patente de forma presencial junto ao trabalho das agroindústrias onde se realizaram as práticas do estágio curricular analisadas, em correlação ao que se verifica nos relatórios de estágio contrastando com a realidade concreta desses ambientes.

Porquanto, esperamos que essa dissertação possa contribuir para estudos no contexto da EPT e da educação em geral, assim como contribuiu para uma maior apreensão teórica e política sobre o mundo do trabalho na agroindústria, do princípio da ontologia do trabalho e dos

conceitos para uma formação humana integral mediante o esforço empreendido de apreensão das contradições e dualidade estrutural da realidade concreta objetiva em relação à divisão social e técnica do trabalho.

À guisa de conclusão, buscou-se delinear uma proposta educativa para a prática educativa do estágio curricular no curso técnico em agroindústria, no campo da Educação Profissional e Tecnológica, por uma dimensão ontológica do trabalho, tanto a nível pedagógico quanto produtivo, numa perspectiva politécnica e omnilateral da formação humana, como contraponto à um processo permeado pela divisão do trabalho no modo de produção capitalista, no qual formam-se indivíduos aos moldes das exigências do mercado, determinada pela dissociação entre trabalho intelectual e trabalho manual, perpetuando assim a dualidade estrutural. Nesse sentido, objetiva-se um processo educativo na perspectiva da formação humana integral e na emancipação dos sujeitos, de modo especial, à emancipação da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERY, Maria Amélia e al. Para compreender a ciência: retrospectiva histórica. 6. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 1996.
- ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- \_\_\_\_\_. A Dialética do Trabalho: Escritos de Marx e Engels. 2 ed. São Paulo; Expressão Popular, 2013.
- \_\_\_\_\_. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. **Estudos Avançados**, Unicamp/Campinas, vol. 28, n. 81, p. 39-56, junho. 2014.
- ANTUNES, Ricardo. ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.
- BORSATTO, Ricardo Serra e CARMO, Maristela Simões do. A Construção do Discurso Agroecológico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Piracicaba-SP, Vol. 51, Nº 4, p. 645-660, 2013.
- BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.
- CIAVATTA, Maria. Trabalho como Princípio Educativo. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2.ed. rev. ampl - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- COSTA NETO, C. e CANAVESI, F. Sustentabilidade em assentamentos rurais: o MST rumo à “reforma agrária agroecológica” no Brasil? In: ALIMONDA, H. Ecologia política: natureza, sociedade y utopía. Buenos Aires: Clacso, 2003
- DUARTE, Newton. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- EID, Farid. ADDOR, Felipe. CHIARIELLO, Caio Luis. LARICCHIA, Camila Rolim. KAWAKAMI, Alex. Políticas de agroindustrialização em assentamentos da reforma agrária: uma análise do diálogo entre a prática das cooperativas do MST e as políticas governamentais. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 11, n. 22, 2015.
- FERREIRA, Antonio Leonan A. Atividade e Desenvolvimento Humano: Contribuições para a Pesquisa em Educação Escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, n. 9, n.1, p. 248-265, 2017.
- FREITAS, Luiz Carlos. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In. Gomes et al. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação

do trabalhador. São Paulo: Cortez. pp. 1326, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino Médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Org.). A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. **Jornalismo**. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

GRAZIANO DA SILVA, José. Complexos agroindustriais e outros complexos”. Reforma Agrária, 21 (3): 5-34. 1991.

\_\_\_\_\_. A pequena produção e as transformações da agricultura brasileira”. Cadernos do CEAS 69, 1980.

\_\_\_\_\_. A industrialização e a urbanização da agricultura brasileira”, in Seade, Brasil em artigos, São Paulo, Seade, 1995.

\_\_\_\_\_. Condicionantes para um novo modelo agrário e agrícola”, in B. Appy et al. Crise brasileira: anos oitenta e governo Collor, São Paulo, CGIL/CUT. 1993.

GUANAIS, J. Quanto mais se corta, mais se ganha. In: ANTUNES, R. (Org.) Riqueza e miséria do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2013. v.II.

KAUTSKY, Karl. La cuestión agraria: Estudio de las tendencias de la agricultura moderna y de la política agraria de la socialdemocracia. Ruedo Ibérico, 1972.

KOPNIN, P. V. (1978), A dialética como lógica e a teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 63).

\_\_\_\_\_. Ensino médio-constituindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez. 2002.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. *Revista Perspectiva*, UFSC, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, 2006.

LOUREIRO, Maria Rita Garcia. Pequena empresa na agricultura: família e processo de trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, 24 (1): 33-36, 1984.

LUKÁCS, Georg. O trabalho. In: Para uma ontologia do ser social. Tradução Ivo Tonet. Roma: Editori Riuniti, 1981.

\_\_\_\_\_. História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACHADO, Lucília R. de Souza. A Politecnia nos Debates Pedagógicos Soviéticos das Décadas de 20 e 30. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Rio Grande do Norte, vol. 1, p. 1-26, 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017, 3ª Edição.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. - 2. ed. - São Paulo: Boitempo, 2017.

\_\_\_\_\_. Contribuição à crítica da economia política. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. Manuscritos Econômicos-filosóficos. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. tradução de Álvaro Pina. - 1. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MENDONÇA, Maria Luisa R. F. de. Modo Capitalista de Produção e Agricultura: A construção do conceito de Agronegócio. 2013. 214 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MENDONÇA, Sônia Regina. Estado e hegemonia do agronegócio no Brasil". **Histórias e Perspectivas**, 2005.

NAVARRO, V.; NELI, M. Reestruturação produtiva e saúde do trabalhador na agroindústria avícola do Brasil. In: ANTUNES, R. (Org.) Riqueza e miséria do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2006. v.I.

PICONEZ, S. C. B. A Prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: \_\_\_\_\_ (org.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas: Papirus, 1991. p. 15-38.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGUES, José. Ainda a Educação Politécnica: O novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 2, p. 259-282, 2005.

SANCHEZ-VÁSQUÉZ, Adolfo. Filosofia da Práxis. Buenos Aires (AR): Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo (BR): Expressão Popular, 2007.

SANTOS, Gesmar R. dos. Agroindústria no Brasil: um olhar sobre indicadores de porte e expansão regional. **Revista Radar**, n. 31, 2014. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/radar/temas/industria/265-radar-n-31-agroindustria-no-brasil-um-olhar-sobre-indicadores-de-porte-e-expansao-regional>. Acesso em 14.01.2021.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politecnia. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

\_\_\_\_\_. O Choque Teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

\_\_\_\_\_. Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 12, n. 34, p.152-165, abr. 2007.

SCHNEIDER, Sergio. Agricultura familiar e pluriatividade. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 470 p.

\_\_\_\_\_. Teoria social, capitalismo e agricultura familiar. In: A pluriatividade na agricultura familiar [online]. 2nd ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS. Estudos Rurais series, pp. 21-72, 2003.

\_\_\_\_\_. Teoria social, agricultura familiar e pluriatividade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, V. 18, nº 51, p.99-123, 2003.

SORJ, Bernardo. Estado e Classes Sociais na Agricultura Brasileira. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1980.

TREIN, Eunice. CIAVATTA, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**, nº 24, p. 140-164, 2003.

WILKINSON, John. O estado, a agricultura e a pequena produção. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, 229 p. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>. Acesso em 06.05.2020.

## REFERÊNCIAS CATALOGRÁFICAS

CAPUTI, Lesliane. Supervisão de estágio em Serviço Social: tempos de mundialização do capital – desafios cotidianos e (re) significados! 228 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2014.

CRUZ, Alexandra Carla Prazeres de Azevedo. A recontextualização dos saberes profissionais de alunos de cursos técnicos profissionalizantes em experiência de estágio. 124f. il. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

DUTRA, Israel Pinto Dornelles. Entre a escola e a fábrica: o papel do estágio na formação de técnicos em transformação de termoplásticos no IFSul - Campus Sapucaia do Sul. 136 f. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ESCOBAR, Fabíola Lima. Relação Teoria e Prática no Curso Técnico em Enfermagem do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. 106 f. Campus Januária (IFNMG), Belo Horizonte, 2016.

FARIA, Cláudio Miguel Alves de. Estágio Curricular Supervisionado: a contribuição para a formação profissional do técnico agrícola no Instituto Federal de Minas Gerais - Campus de Bambuí. 86 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009.

FERREIRA, Márcia das Neves. O papel do estágio curricular supervisionado: um estudo de caso dos cursos de Engenharia de Produção do CEFET/RJ / Márcia das Neves Ferreira. – Niterói, RJ: 2016.

FREITAS, Helena C. LOPES de. Uma Análise da Prática de Ensino e Estágios Supervisionados na Habilitação do Magistério do Curso de Pedagogia. 360 f. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 1993.

GALINDO, Monica Abrantes. O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente. 295 f. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação, São Paulo, 2012.

HONORATO, Andreia Agda Silva. Perspectiva da Centralidade do Estágio Supervisionado na Formação em Serviço Social: questões presentes e latentes. Tese (Doutorado em Serviço Social). PUC SP, São Paulo, 2016.

KLUGE, Luís Fernando. Formação de Profissionais para o Mercado de Trabalho: uma análise crítica da formação dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola de

Camboriú. 88p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2008.

MATTOS, Fátima Regina de Amorim. A Organização do Estágio Supervisionado do Curso de Engenharia de Produção do CEFET-RJ: uma Contribuição à Auto Avaliação Institucional. 112 f. Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2008.

MEDEIROS, Flávia Andréa Belarmino de. Integração ensino-serviço na formação de técnicos em análises clínicas, realizada pela Escola Técnica do SUS/RN: um estudo sobre o estágio curricular a partir da visão dos sujeitos institucionais envolvidos. 141 f. Rio de Janeiro, 2016.

NAZÁRIO, Marianise Paranhos Pereira. Concepções e práticas de estágio supervisionado no Campus Laranjal do Jari do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Seropédica (RJ):145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) – UFRRJ, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Quitéria Costa de Alcântara. Formação docente: saberes mobilizados e produzidos no contexto do estágio supervisionado do instituto federal. 145 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PEREIRA, Moacyr Soares. O estágio supervisionado na formação dos alunos do Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira/SC: a relação entre o discurso e a prática. 63p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2008.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. O estágio de formação do técnico industrial em empresas flexíveis: (con)formação do trabalhador? 203 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife-CE 2007.

RASSELE, Ronaldo Luiz. A influência do estágio como prática pedagógica na formação do técnico em Agropecuária no IFES Campus Santa Teresa/ES. 87p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. O estágio supervisionado no curso de educação física da UEFS: realidade e possibilidades – 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA, 2007.

SANTOS, Jucier Gonçalves dos. Função do Estágio Curricular Obrigatório no IFET Ceará, Campus Crato, na Perspectiva Discente. 54f. (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012.

SANTOS, Vivian Souza dos. Concepções e práticas de estágio curricular na Escola Técnica Estadual Juscelino Kubitschek: ato educativo ou trabalho precário? Nova Iguaçu (RJ): 128 f. Dissertação [Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2014.

SILVA, Lívia de Cássia. Estágio Curricular Supervisionado em um Curso Técnico de Nível Médio na Modalidade a Distância: estudo sobre uma experiência do CEFET-MG, Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), BELO horizonte, 2018.

SILVEIRA, Denise Nascimento O estágio curricular supervisionado na escola de educação básica: diálogo com professores que acolhem estagiários. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2008.

VICENTE Roseli Cruz de Oliveira. Estágio curricular do curso técnico de vigilância em saúde no município do Rio de Janeiro: percepções quanto à integração do técnico de vigilância em saúde na estratégia de saúde da família. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014.

VIEIRA, Dourivan Elias. O estágio supervisionado curricular na formação do técnico em agropecuária no IFPB-Sousa. João Pessoa: [s.n.]. 116f. Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE, 2010.

WINCH, Paula Gaida. Formação da Identidade Profissional de Orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional: Marcas de um possível coletivo. 290 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### PROTOCOLO PARA PROJETO DE PESQUISA

**Projeto de Pesquisa:** O trabalho agroindustrial como articulador da prática educativa do estágio curricular no curso técnico em agroindústria na perspectiva da formação omnilateral.

**Responsável:** Luciene da Silva Santos – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica.

O presente protocolo refere-se ao levantamento e catalogação de produções científicas, dentre teses e dissertações, que discutem o objeto a ser investigado na pesquisa. Na construção deste instrumento, foi utilizado como fonte o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, um espaço virtual de livre acesso na internet, onde é possível encontrar os registros de pesquisas dos Programas de Pós-Graduação de todo território nacional.

Nas buscas através do portal ocorridas no período entre agosto a outubro de 2019, foram usados termos com possibilidades para a localização de produções com relação direta com o objeto da pesquisa. Ao proceder as buscas, foi selecionada inicialmente a expressão “estágio curricular” em que fossem localizadas as produções que tratassem sobre estágio, sem a indicação de um campo ou uma modalidade específica de formação. O levantamento de produções a partir desta expressão, permitiu observar a recorrência de pesquisas no campo da formação de professores, com prevalência de algumas licenciaturas, a exemplo da área de pedagogia, dentre outras, havendo, também, pesquisas na modalidade dos bacharelados. As palavras-chaves mais frequentes, nestas produções, foram “estágio curricular”, “estágio supervisionado”, “teoria e prática”, “formação docente”, “práxis”, “estágio clínico”, “atuação pedagógica”, “prática de ensino”, “inserção profissional”. Nesse aspecto, além da categoria “estágio”, a categoria “teoria e prática” apareceu em parte considerável dos trabalhos científicos. As buscas que se referiram à expressão “estágio curricular” foram muito significativas do ponto de vista da aproximação com os princípios científicos do objeto a ser

estudado. Contudo, avançamos para a busca do campo de interesse principal da pesquisa, o “estágio curricular na educação profissional e tecnológica”.

A partir de então, surgiram outras categorias, como a categoria “trabalho”, fundamental ao interesse da pesquisa a ser empreendida, como também, “mundo do trabalho”, “educação profissional”, “mercado de trabalho”, “integração ensino serviço”, “formação técnica”, entre outras, próprias ao campo de investigações da EPT. Estas categorias, assim como, as impressões trazidas em relação a formação técnica para o trabalho, suscitaram um olhar mais criterioso, e uma aproximação mais significativa com o campo, pois, muitas delas estão fundamentadas nas bases teóricas pelas quais optamos.

Utilizou-se nas buscas, tanto com as expressões “estágio curricular” e com “estágio curricular na educação profissional e tecnológica”, os mesmos procedimentos para levantamento dos dados. No entanto, as produções referentes à expressão “estágio curricular na educação profissional e tecnológica”, por estarem em maior consonância com o interesse da pesquisa, tiveram um foco maior de atenção para a catalogação. As produções, então, foram sistematizadas e dispostas em planilhas, contendo título, autor, o resumo, as palavras-chave, as referências e os respectivos links para consulta às produções acadêmicas localizadas. Cabe ressaltar que a busca de apenas duas expressões se deu pelo fato de que foi percebido que muitas produções apareciam simultaneamente nos dois tipos de consulta, não cabendo ao nosso ver explorar outras expressões.

Um fator a ser mencionado é o de que à medida que o levantamento de determinada produção se efetivava, ia-se buscando uma observação mais detida com os fundamentos, problematizações, enfim, com as discussões apresentadas. A partir destas aproximações, foram se delineando as ideias para construção do projeto, bem como, nos munimos dos referenciais que nos interessam à pesquisa, com substancialidade no trato epistemológico sobre a prática do estágio e das demais categorias igualmente importantes ao seu desenvolvimento. Além disso, foi possível estabelecer conexões sobre os estágios em outros níveis da educação, pois grande parte das pesquisas encontradas no repositório, se referem ao campo dos cursos de nível superior, sendo possível identificar o papel que a prática dos estágios representa na formação de profissionais. Outra questão que exige menção, foi o imperativo de se limitar em um número de 25 (vinte e cinco) trabalhos consultados – 20 (vinte) dissertações e 05 (cinco) teses – dado o volume de informações, pois, não se teria tempo hábil para um exame mais aprofundado, pelo menos nesta fase de elaboração do projeto. Outra questão, é o fato de que o número de

dissertações é altamente superior à quantidade de teses de doutorado que abordam sobre o estágio.

Em relação aos referenciais que servirão para embasar a pesquisa, uma parte considerável foi identificada a partir da catalogação e serviram para ampliar o campo de entendimento, e também, para refletir sobre os achados das pesquisas já realizadas, para assim, delinear com mais precisão o problema da pesquisa, seus objetivos, e sobretudo, entender que embora os diferentes contextos, as problemáticas em torno da prática dos estágios refletem a realidade da prática social histórica pela interferência no modo das relações da sociedade que acabam por repercutir, também, na escola. Os interesses da lógica do mercado capitalista, emergem nas produções, independente do viés conceitual abraçado pelo pesquisador. Obviamente, as contradições aparecem muito mais nítidas nas opções que tecem a crítica a essa lógica, apontando suas dualidades. Este é o caminho que pretendemos seguir.

Outro detalhe importante captado a partir da catalogação, diz respeito a prevalência de alguns referenciais teóricos, cujas pesquisas estão relacionadas à prática dos estágios, e sobre as quais muito nos interessamos por suas abordagens. A obra “O Estágio Supervisionado” de Marta Alice Feiten Buriolla, aborda os estágios no plano do real vivido, o real concreto, numa perspectiva da dialética sócio histórica. Temos ainda, as obras que da pesquisadora Selma Garrido Pimenta, cuja pesquisa se fundamenta na prática dos estágios e formação de professores e, também, a produção científica da pesquisadora Helena Costa Freitas, que servem de bons referenciais por estarem, do mesmo modo, ancoradas ao método marxista em que a categoria trabalho está no centro de articulação da prática de ensino e dos estágios. Outros referenciais marxistas como “Filosofia da Práxis”, de Adolfo Vásquez, aparece em grande parte das produções catalogadas e serve de parâmetro para a pesquisa, dada a análise em torno da teoria e da prática pelo viés da ação do homem no tempo histórico, dada a sua capacidade de interpretação, da luta revolucionária e de transformação da realidade, para se elevar a mudança necessária ao bem comum, sendo por isto, a práxis.

Desta forma, destaca-se pelo instrumento da catalogação de teses e dissertações, a objetividade da necessidade de aproximação com o objeto a ser investigado. Isto fornece maiores elementos para reflexão em torno do objeto, para sua apropriação, sua delimitação do todo, e a relação com as partes, conclusões, e também, para complementação e ou inovação da problemática a ser analisada, trazendo relevantes achados que contribuirão para o avanço científico.

**Etapas da catalogação:**

1. Acesso ao Catálogo de teses e dissertações da CAPES.  
[catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)
2. Inserção do termo ou expressão a ser localizada no campo “Busca”.
3. Elaboração do instrumento para catalogação das produções selecionadas.
4. Escolha das produções a partir do título e leitura do resumo e das palavras-chave.
5. Composição da catalogação disposta numa planilha sistematizada, contendo as informações gerais sobre a produção: título, autor, ano, IES, e programa onde foi defendida; orientador, resumo, palavras-chave, referências e link de consulta da produção.
6. A disposição da planilha serve à consulta posterior dos seus achados, como também, à verificação de suas bases teóricas, metodológicas e de referenciais, constituindo-se como um banco de dados a que se pode recorrer para ajudar a construção da pesquisa em todas as suas fases.