



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM CURRÍCULO E GESTÃO
DA ESCOLA BÁSICA

CLAUDIA REGINA BEZERRA FERREIRA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE JOVENS
TRABALHADORES: PERSPECTIVAS PARA A INTEGRAÇÃO ENTRE OS
SABERES SOCIAIS DO TRABALHO E OS CONHECIMENTOS ESCOLARES NO
ENSINO MÉDIO EM SÃO FRANCISCO DO PARÁ**

Belém-PA

2019

CLAUDIA REGINA BEZERRA FERREIRA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE JOVENS
TRABALHADORES: PERSPECTIVAS PARA A INTEGRAÇÃO ENTRE OS
SABERES SOCIAIS DO TRABALHO E OS CONHECIMENTOS ESCOLARES NO
ENSINO MÉDIO EM SÃO FRANCISCO DO PARÁ**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica-PPEB da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues.

Belém-PA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

CLAUDIA REGINA BEZERRA FERREIRA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE JOVENS
TRABALHADORES: PERSPECTIVAS PARA A INTEGRAÇÃO ENTRE OS
SABERES SOCIAIS DO TRABALHO E OS CONHECIMENTOS ESCOLARES NO
ENSINO MÉDIO EM SÃO FRANCISCO DO PARÁ**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica-PPEB da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues.

Belém, 27 de Fevereiro de 2019.

Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues (Orientador)

Universidade Federal do Pará – PPEB

Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Silva (Avaliadora externa)

Universidade Estadual do Pará– UEPA

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo (Avaliador interno)

Universidade Federal do Pará – PPEB

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva (Avaliador suplente)

Universidade Federal do Pará – PPGED

Dedico este trabalho a meu amado Senhor e Salvador Jesus Cristo e a minha mãe, Regina Lúcia Cardoso. Vocês são os valiosos tesouros de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu saúde, sabedoria e força;

As minhas professoras do curso de especialização da escola de Gestores, pelo incentivo em participar do processo seletivo de mestrado, pois considerava essa possibilidade como algo muito distante da minha realidade;

A minha maravilhosa mãe que me deu amor, carinho e se dispôs a me acompanhar em todos os momentos, sempre com aquele copo de leite ou aquele mingau quentinho pelo passar das horas noite adentro. Meu mais profundo respeito, admiração, gratidão e principalmente amor;

Ao meu orientador Prof. Dr. Doriedson Rodrigues, pelo qual tenho enorme admiração e dedico meus agradecimentos pelos ensinamentos, pela paciência e pelos puxões de orelha quando necessário, e principalmente pela confiança;

Aos meus professores do curso de mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica, em especial Prof. Dr. Ronaldo Araujo, pelo incentivo e pelas cobranças quando necessário e, principalmente, por acreditar no meu esforço desde a fase de aluna especial do programa PPEB/UFPA.

À Prof^a. Dr^a. Maria das Graças, pelas contribuições a este trabalho no Exame de Qualificação;

Ao GEPTE - que me proporcionou novos saberes e experiências, novos conhecimentos e uma nova forma de ver as relações sociais, além das amizades construídas nesse espaço de diálogo e amadurecimento intelectual;

Aos meus amigos e companheiros da turma de mestrado, especialmente a Kariny Ramos, Roseane Oliveira, Raimundo Barbosa, Pablo Aguiar e Aliny Alves, os quais me incentivaram e acreditaram sempre no meu potencial, principalmente nos momentos em que o desânimo me cercava;

À primeira turma de pós-graduação em Mestrado em Gestão e Currículo da Escola Básica - PPEB/UFPA, por me acolher de forma receptiva;

As minhas companheiras de trabalho que me auxiliaram nas escolas para que eu pudesse me ausentar, Christiany Araújo, Ruthinere Farias, Maria Zolima e Shirley Cristina Oliveira;

A minha amiga de longa data, Kelly Renata Matos, que juntamente com sua família me acolheu tantas vezes em sua residência para que eu pudesse estudar e concluir esta etapa;

Aos sujeitos que contribuíram com esta pesquisa sem os quais este estudo não teria se realizado: equipe gestora, docentes, alunos e pais de alunos da escola Maria Conceição Gomes de Souza, no município de São Francisco do Pará.

A meus avôs Alzira e Cosme, por fazerem parte da minha história;

Ao meu irmão Cleber Bezerra Ferreira, pela força e apoio de sempre;

Ao companheiro e amigo Henrique Figueiredo, pelo apoio e incentivo de sempre, principalmente quando o cansaço e o desânimo me abatiam;

Aos demais familiares e amigos que torceram por mim. Grata imensamente.

A luta dos trabalhadores, desde a lendária “arca de Noé”, dá-se no sentido de abreviar o tempo de trabalho necessário à produção dos bens e serviços imprescindíveis a sua reprodução físico-biológica, às suas necessidades básicas historicamente determinadas para dispor de tempo livre, tempo de escolha verdadeiramente criativo e, portanto, genuinamente humano. Não se trata, porém, de um tempo de férias ou descanso de fim de semana, mas de uma conquista histórica da humanidade que implica, na sua forma mais completa, superar as relações sociais capitalistas (FRIGOTTO, 2012, p. 59).

A educação como intervenção nas relações sociais mais ampliadas tem um espaço a ser descoberto no mundo do trabalho. Mas isso significa submeter a escola a uma avaliação realmente transformadora (GOMEZ, 2002, p. 58).

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a formação dos alunos trabalhadores oriundos do mundo rural e inseridos nos turnos da tarde e da noite na escola Estadual de Ensino Médio Maria Conceição Gomes de Souza, localizada no município de São Francisco do Pará. Investigamos se as práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas neste ambiente favorecem um processo de integração ou não integração entre os saberes sociais do trabalho dos educandos da zona rural e os conhecimentos escolares. Este estudo teve início a partir de uma visita que realizamos na escola, onde foi percebida uma grande quantidade de jovens educandos trabalhadores oriundos do meio rural inseridos na escola localizada na área urbana do município. Para procedermos a esta investigação foi preciso debruçarmo-nos em estudos bibliográficos apoiados em autores tais como: Marx (1844), Gramsci (1991), Vázquez (2011), Zaidan (2003), Fischer (2003), Charlot (2005), Arroyo (2013), Nosella (2004), Ciavatta (2012), Ramos (2008), Thompson (1987), Araujo (2014), Rodrigues (2012), Pistrak (2000), entre outros, com a finalidade de aprofundar os conhecimentos sobre a problemática apresentada. Metodologicamente o estudo desenvolveu-se inicialmente com visitas *in loco*, caracterizando a pesquisa exploratória, que teve o objetivo de realizar a etnografia dos sujeitos da pesquisa, os educandos da zona rural do município. A pesquisa qualitativa seguiu-se tendo como instrumento para coleta de dados as entrevistas semiestruturadas. A análise do conteúdo foi interpretada com base no materialismo histórico dialético. No percurso do estudo foram realizadas reflexões acerca da relação entre o saber social do trabalho e os conhecimentos escolares em um processo de ensino de modo integrado ou não integrado desenvolvido nas práticas educativas e pedagógicas da escola e a contribuição deste ensino para a formação do aluno trabalhador do meio rural inserido no ensino médio, um processo formativo que pode se apresentar de forma pragmática ou de modo mais humanizado e crítico, coerente com as necessidades dos educandos. Esta pesquisa revelou que os gestores e parte dos professores têm conhecimento da realidade e das especificidades dos educandos presentes nos turnos da tarde e da noite na escola. No entanto, os processos formativos percebidos na escola ocorrem de modo paralelo com momentos de integração e de não integração. Conclui-se que, destes dois processos, o de não integração ocorre com maior incidência, devido às dificuldades percebidas na atuação da equipe gestora e dos docentes de mediar as especificidades da rotina dos educandos trabalhadores da zona rural nas práticas educativas e pedagógicas da escola e também pelo pouco entendimento por parte da equipe gestora e docente sobre os princípios e os objetivos do ensino integrado, no sentido de uma educação esclarecedora e libertadora para os educandos trabalhadores da zona rural.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimentos escolares. Saberes sociais do trabalho. Prática educativa e pedagógica. Formação de trabalhadores. Ensino médio integrado.

ABSTRACT

The present work deals with the formation of the working students from the rural world and inserted in the afternoon and evening shifts at Maria Conceição Games Souza High School. We investigated if the educational and pedagogical practices developed in this environment favor a process of integration or non-integration between the social knowledge of the work of rural learners and school knowledge. This study started from a visit we made to the school, where a large number of young rural schoolchildren were found working in the school located in the urban area of the municipality. In order to amalgamate this research, it was necessary to study bibliographical studies from such authors as Marx 1844, Gramsci (1991), Vazquez (2011), Zaidan (2003), Fischer (2003), Charlot (2005), Arroyo), Nosella (2004), Ciavatta (2012), Ramos (2008), Thompson (1987), Araujo (2014), Rodrigues (2012), Pistrak (2000), among others, with the purpose of deepening knowledge about the problematic presented. Methodologically the study was initially developed with on-site visits characterizing the exploratory research that had the objective of carrying out the ethnography of the research subjects, the learners from the rural area of the municipality. The qualitative research carried out used as an instrument for data collection semi-structured interviews. Content analysis was interpreted on the basis of dialectical historical materialism. In the course of the study, reflections were made on the relation between the social knowledge of work and school knowledge in a teaching process in an integrated or non integrated way developed in the educational and pedagogical practices of school and the contribution of this teaching to the formation of the working student of the rural environment inserted in High school, a formative process that can present itself in a pragmatic way or in a more humanized and critical way, coherent with the needs of the students. This research revealed that the managers and part of the teachers are aware of the reality and particularities of the students present in the afternoon and evening shifts at school. However, the formative processes developed in the school take place in parallel with integration and non-integration. It concludes by observing that the two educational processes are taken in the school: a process that gives indications of integration and another one of non-integration that is more intense, due to the perceived difficulties in the management team and the teachers to mediate the specificities of the routine of the educating rural workers in the educational and pedagogical practices of the school and also by the lack of understanding on the part of the management team and the teacher about the principles and objectives of integrated education, in the sense of an enlightening and liberating education for rural workers.

Key words: School knowledge. Social knowledge of work. Educational and pedagogical practice. Training of workers; Integrated High School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dados de matrícula e perfil dos educandos para o ano letivo 2016.....	22
Quadro 2	Roteiro para entrevista com os pais/responsáveis (pesquisa exploratória).....	28
Quadro 3	Equação estudo trabalho, segundo sexo dos jovens 15 a 24 anos.....	60
Quadro 4	Distribuição do percentual de jovens por número de horas trabalhadas.....	66
Quadro 5	Percentual de jovens de 15 a 29 anos, por classe de rendimento mensal.....	61
Quadro 6	Número de aluno no EM, segundo unidades da federação.....	62
Quadro 7	Número de matrículas no EM, na faixa etária de 15 anos ou mais.....	63
Quadro 8	Ensino Médio em práticas integradoras ou não integradoras.....	72
Quadro 9	Categorias empíricas e subcategorias empíricas.....	102
Quadro 10	Pressupostos para o ensino integrado.....	134
Quadro 11	Incidências de integração ou não integração por disciplina, segundo os educandos.....	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
EM	Ensino Médio
EI	Ensino Integrado
EMI	Ensino Médio Integrado
PNE	Portadores Necessidades Especiais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
DCNEM	Diretriz Curricular Nacional do Ensino Médio
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
CONJUVE	Conselho Nacional da Juventude
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento sem Terra
ENEM	Exame Nacional Ensino Médio
PJF	Projeto Jovem de Futuro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
O problema.....	24
Questões norteadoras.....	25
Os objetivos.....	25
O enfoque metodológico.....	26
Lócus da pesquisa.....	30
Os sujeitos da pesquisa.....	33
Estrutura da pesquisa.....	37
CAPÍTULO I - ENSINO MÉDIO, JUVENTUDES E O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO OU NÃO INTEGRAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS DA ESCOLA.....	39
1.1 O Ensino Médio no contexto da disputa capital e trabalho.....	39
1.2 Ensino médio na perspectiva da integração ou não integração: reflexões iniciais sobre o currículo e a equipe docente	50
1.3 Juventudes e Ensino Médio	56
1.4 Processo de integração ou não integração nas práticas educativas e pedagógicas no ensino médio	66
1.5 Considerações Finais	73
CAPÍTULO II - AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS E OS PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO OU NÃO INTEGRAÇÃO: DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES AOS SABERES SOCIAIS DO TRABALHO.....	75
2.1 Noções sobre a construção dos conceitos de saber e conhecimento.....	75
2.2 A escola e a legitimação do saber social do trabalho: processos de integração ou não integração.....	83
2.3 A relação conhecimentos escolares e saberes sociais do trabalho nas práticas educativas e pedagógicas da escola.....	86
2.3.1 Prática educativa: o papel da equipe gestora no processo de ensino aprendizagem.....	91
2.3.2 Prática pedagógica: o professor como mediador no processo de ensino aprendizagem.....	94

2.4 A práxis como perspectiva de integração entre os conhecimentos escolares e os saberes sociais do trabalho.....	97
2.5 Considerações finais	100
CAPÍTULO III - PRÁTICAS EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS: A RELAÇÃO SABERES SOCIAIS DO TRABALHO E CONHECIMENTOS ESCOLARES - O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ALUNO TRABALHADOR	102
3.1 Gestão escolar e os processos de integração ou não integração.....	105
3.1.1 Gestão do trabalho pedagógico: a relação pensado-vivido nos processos de integração.....	116
3.1.1.1 O currículo e os processos de integração ou não integração dos conhecimentos escolares aos saberes sociais do trabalho.....	122
3.1.1.2 Planejamento escolar: o vivido e o socializado no processo de integração ou não integração nas práticas educativas e pedagógicas da escola.....	136
3.1.2 Organização da escola e questões de integração ou não integração.....	139
3.1.3 Gestão e os processos de formação continuada e acompanhamento pedagógico.....	147
3.2 Da pedagogia de projetos à aula de sociologia: interfaces de uma integração possível na Escola Maria Conceição Gomes de Souza.....	155
3.2.1 Desdobramentos possíveis de integração na feira de ciências.....	158
3.2.2 Da formação pragmática para uma formação propedêutica: possibilidades de integração em algumas práticas educativas e pedagógicas da escola.....	162
3.3.2 Prática pedagógica na perspectiva integradora: a aula de sociologia.....	167
3.3 A relação trabalho, ciência, cultura e os processos de integração ou não integração.....	171
3.4 Sintetizando os dados: últimas inferências.....	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	187
Apêndices.....	196

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como título “**PRÁTICAS EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE JOVENS TRABALHADORES:** perspectivas para a integração entre os saberes sociais do trabalho e os conhecimentos escolares no Ensino Médio em São Francisco do Pará”. Buscamos analisar as práticas educativas e pedagógicas¹ desenvolvidas na Escola Estadual Maria Conceição Gomes de Souza - São Francisco do Pará, no sentido de responder à indagação de como se processa a relação entre os **saberes sociais do trabalho dos aprendizes** da zona rural presentes na escola e os **conhecimentos escolares**, focando alunos do Ensino Médio dos turnos vespertino e noturno², observando se a relação pressuposta configura-se em processo de integração ou não integração.

Investigar os processos de integração ou não integração³ no universo da escola estudada nos remete a compreender o trabalho como princípio educativo⁴, pois através dele e por meio dele são produzidas materialidades, sendo eivadas de culturas, de saberes e de relações sociais, elementos importantes no fazer educativo das escolas, pois, como afirma Marx (1844), “*O trabalho é fonte de toda riqueza e de toda cultura [...]*”. Deste modo, a escola precisa entender o trabalho como Marx descreve: uma *necessidade vital* do ser humano. Interpretamos a afirmação de Marx para quem o trabalho é fonte de toda riqueza e cultura, pois, por meio do trabalho, o sujeito se relaciona com os outros, produz e reproduz

¹ Para efeito deste estudo e apoiados em Libâneo (1994), entendemos o termo prática educativa como as atividades educativas mais amplas desenvolvidas na sociedade e na escola, abrangendo a postura dos docentes e da equipe gestora na relação social escola e alunos da zona rural, pois “A prática educativa é parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas de organização social. Suas finalidades e processos são determinados por interesses antagônicos das classes sociais” (LIBÂNEO, 1994, p.21). Quanto ao termo prática pedagógica, referimo-nos neste trabalho como as atividades pedagógicas ocorridas na prática do professor e na relação professor x aluno, caracterizando, assim, parte essencial da prática educativa, pois, ainda em Libâneo (1994), “O trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 15).

² Segundo os dados de matrículas da escola pesquisada, no ano de 2016 os alunos do turno da manhã não são alunos trabalhadores da zona rural. Apenas os alunos dos turnos da tarde e da noite se consideram como exercendo alguma atividade ligada ao trabalho no campo. Dados coletados em visita in loco em janeiro/2017.

³ Com base em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.17), o termo integração é entendido como uma proposta de ensino em que “[...] o trabalho seja entendido como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual, de incorporar dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos”. Em outras palavras, entendemos a integração como um processo educativo em que ao educando sejam oferecidas condições de articular no ensino-aprendizagem seus saberes e sua cultura com os conhecimentos científicos/escolares na perspectiva de analisar sua situação social, criando meios para que o educando possa sair do senso comum da sua situação social para o bom senso a partir de entendimento crítico da realidade social a que está acometido. O termo não integração refere-se neste texto à proposta de ensino que esteja na contramão do especificado em relação à integração.

⁴ Para Pistrak (2000), “O trabalho é um elemento integrante da relação escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre trabalho e ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças” (PISTRAK, 2000, p. 50).

conhecimentos e saberes e, exercitando-os nas atividades práticas que desenvolve no seu ofício de trabalhador, dando unidade e sentido aos seus saberes e conhecimentos, produz riquezas materiais e intelectuais e estabelece relações com o meio, criando e recriando conceitos e novas objetividades. Neste sentido, o trabalho é uma categoria educativa que não pode ser desprezada pela escola.

O trabalho entendido como categoria educativa no universo das escolas é algo que ainda precisa ser esclarecido. Marx (1844) defende que as escolas deveriam ser técnicas, teóricas e práticas na articulação entre o trabalho intelectual e o trabalho produtivo para o desenvolvimento múltiplo dos indivíduos (ciência + técnica). No entanto, a escola pública brasileira tem se mostrado alheia à ideia do autor e se apresenta como uma arena de contradições e de jogos de interesses sempre dos mais favorecidos – a classe dominante – sobre os menos favorecidos – a classe dominada - em uma sociedade capitalista (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012). Neste contexto, é de suma importância romper com padrões estereotipados de ensino e de currículos para favorecer uma escola diferenciada, trazendo no seu âmago uma proposta de ensino contra-hegemônico, que não busque apenas instruir⁵, mas que prepare os educandos para a vida, conforme destacam Araujo, Rodrigues e Silva (2014):

Destacamos que os fins da educação têm caráter social e político e que a finalidade da educação escolar deve ser a de promover o ser humano em suas amplas capacidades. Desse modo, compreende-se as finalidades educacionais focadas nos efeitos que a formação possa ter para os sujeitos e para a sociedade e não na mera instrução (ARAUJO, RODRIGUES E SILVA, 2014, p.162).

Consideramos que uma das funções da escola através da construção do conhecimento é favorecer meios para levar o educando a construir uma consciência filosófica⁶ que se faz crítica aos interesses e às mediações de uma sociedade do capital⁷, buscando transformar sua realidade de vida, pois, como afirma Pinto (1993, p. 49), “O homem que adquire o saber passa a ver o mundo e a si mesmo de outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento transformador do seu mundo.” Logo, a escola não pode estar alheia a esta finalidade; pensar o

⁵ Há um velho debate entre a função instrutiva, acadêmica e profissionalizante e a visão educativa do ensino que toma, em nossos dias, um caráter universal, ao instaurar-se uma corrente predominante, que entende que os sistemas educacionais devem abraçar o desenvolvimento integral das pessoas (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 58).

⁶ Vázquez (2011) esclarece que a consciência filosófica é uma superação do ponto de vista imediato, abstrato e unilateral da consciência comum.

⁷ De acordo com Lucena e Silva Junior (2012), as mediações de uma sociedade do capital são: a) separação e alienação do trabalhador com relação aos meios de produção; b) imposições dessas condições aos trabalhadores; c) personificação do capital nos capitalistas para atender aos seus imperativos; d) personificação do trabalho nos operários, reduzindo a identidade desses sujeitos às suas funções reprodutoras fragmentadas (LUCENA e SILVA JUNIOR, 2012, p. 87).

educando como sujeito ativo e que reconheça através de sua realidade seus direitos enquanto cidadão consciente requer uma postura crítica de todos que fazem a escola para que ocorra uma mudança na mentalidade dos sujeitos que ali trabalham e nas técnicas de ensino⁸ (práticas metodológicas, currículos, avaliações, estrutura da escola, etc...). Para tanto, é preciso repensar a escola, que, na perspectiva de Gramsci (1991, p.18), deve se configurar em uma escola unitária que se expressa como uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente e industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”.

Gramsci (1991) pensa uma escola ativa, onde a construção do saber e as práticas de ensino deveriam acontecer de modo articulado com a realidade dos educandos e de forma coletiva, onde o trabalho deveria ser entendido como parte da escola e da vida dos sujeitos. O autor defende uma escola do saber desinteressado em contraposição a uma escola imediatamente interessada em preparar o educando para o mundo do capital. No modelo educativo proposto por Gramsci, os educandos têm a possibilidade de ampliar seus pensamentos e refletir sua condição social na perspectiva de acreditar em uma mudança na sociedade, pois é uma escola desinteressada de preparar imediatamente para o mercado de trabalho e interessada pela visão coletiva de educação e de sociedade, dando acesso aos educandos a uma ampla formação cultural. Deste modo, expressa-se em um modelo educativo que vai além de uma educação voltada para as necessidades econômicas e políticas ditadas pela ordem do capital para tornar-se uma escola da liberdade de pensamento, de expressão e de oportunidades, conforme afirma Nosella (2014):

Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Também os filhos dos operários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua individualidade de forma melhor, e por isso no modo mais produtivo para eles e a coletividade. A escola profissional não pode se tornar uma encubadeira de pequenos monstros mesquinamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme (NOSELLA, 2004, p. 50).

⁸ Araujo (2015) compreende as técnicas de ensino “como relações entre o professor e o aluno, projetadas como condições necessárias e favoráveis, mas não suficientes do processo de ensino” (ARAUJO, 2015, p. 107).

A escola unitária⁹ de Gramsci nos levou a refletir sobre um ensino médio que busque articular e integrar os saberes dos educandos com os conhecimentos escolares na finalidade de proporcionar uma integração no campo do conhecimento/formação, que não se dá de forma fragmentada, mas em uma totalidade que é construída em diferentes contextos e diferentes situações. Entendemos que se relacionarmos o conhecimento escolar com a realidade (saberes cotidianos ou saberes sociais do trabalho) vivida pelos educandos no universo educativo das escolas, a educação passará a adquirir uma dimensão mais ampla, no sentido de favorecer aos educandos das classes populares caminhos para a contra-hegemonia através do entendimento do trabalho como princípio educativo fundamental e das relações sociais desenvolvidas pelos educandos¹⁰. Dito de outro modo, entendemos que a contra-hegemonia é construída na capacidade da escola de permitir através das práticas educativas e pedagógicas aos educandos ampliar sua concepção de mundo, quando dialoga, reconhece e desenvolve os saberes sociais do trabalho dos educandos com os conhecimentos escolares, reconhecendo os limites e as possibilidades de ascensão da classe trabalhadora.

Neste contexto, Pistrak (2000) advoga a necessidade de a escola estar imbrincada na realidade social dos seus educandos. O autor afirma que “O objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela” (PISTRAK, 2000, p. 32). Apoiados na visão do autor, entendemos as práticas educativas no universo escolar como um rico processo de troca de experiências, de princípios culturais e permeados de relações sociais. Neste processo a escola possibilitará meios para que os educandos trilhem um caminho de mudança e transformação da sua realidade.

Entender a escola e sua dinâmica e o conhecimento nela ensinado e repassado aos educandos como um processo reflexivo exige um levantamento da realidade de vida destes aprendizes; caso contrário, o processo educativo será apenas mais uma extensão dos posicionamentos e determinações do poder exercido pelo capital na esfera educativa. Jesus e Foerste (in Grzybowski, 1986), refletindo sobre o papel da educação na vida da população rural, expressam que “[...] o Estado e as classes dominantes procuram desenvolver programas para adequar os trabalhadores rurais ao uso da tecnologia e ao saber-fazer nas diferentes regiões e âmbitos da produção,” acrescentando ainda que “[...] uma educação para o meio rural passa por uma análise da constituição histórica do colono como classe social.” De

⁹ O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio *unitário*, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 1991, p. 125).

¹⁰ É preciso levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e as atividades que ele realiza, sem esquecer, no entanto, que essa história e essas atividades se desenvolvem em um mundo social, estruturado por processos de dominação (CHARLOT, 2005, p. 40).

acordo com os autores, pontuamos reconhecer os jovens do meio rural como uma classe social heterogênea e possuidora de saberes que foram e são construídos ao longo da vida cotidiana e das suas experiências. São saberes que lhes permitem buscar melhorias de vida e enfrentar as adversidades impostas pelo poder do capital. Entender os saberes dos educandos do meio rural deste modo é reconhecer que estes saberes são sociais porque são construídos na luta diária e com consciência social de modo engajado e vivo pelo grupo da comunidade. Acrescentamos a reflexão de Grzybowski (1986) para quem o saber social é entendido como “[...] aqueles saberes que são gestados no interior das instituições e grupos sociais, a partir das lutas e das ações coletivas”. Neste contexto, entendemos os saberes dos aprendizes trabalhadores da zona rural de São Francisco do Pará como saberes sociais mediados no trabalho, ou seja, saberes sociais do trabalho.

Compreendemos que os conhecimentos produzidos na escola e repassados aos educandos devem ser entendidos como importantes instrumentos que, associados aos saberes sociais do trabalho dos alunos, contribuem para a construção de uma sociedade democrática. Pistrak (2000) pontua que “o conteúdo do ensino deve servir para armar a criança, para lutar e para a criação da nova ordem [...], os objetivos do ensino e da educação consistem numa transformação ativa (PISTRAK, 2000, p. 37)”. Nesta mesma ótica, Gramsci aponta para a “[...] exigência de uma escola que não hipoteque o futuro do jovem e não constanja a sua vontade, sua consciência, sua inteligência, a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada” (GRAMSCI apud MANACORDA, 2008, p. 37). Gramsci rejeita ainda as atitudes de recepção passiva de dados e informações, “[...] e propõe, ao contrário, a elaboração ativa e voluntária, por meio de uma organização e uma cultura capaz de intervir no desenvolvimento político e econômico” (Ibid., p. 32- grifos nossos). Desta forma, quando as práticas desenvolvidas na escola estão atentas para a realidade cultural em que os aprendizes estão inseridos, bem como para os seus saberes sociais do trabalho, colaboram para a formação da consciência¹¹ social dos discentes, consciência esta que se formata em uma prática educativa ativa e contextualizada na realidade do alunado. Ou seja, um ensino de modo integrado.

Jesus e Foerste, com base em Grzybowski (1986), ao falarem da educação para o aluno da zona rural, afirmam que esta deveria proporcionar a formação de uma consciência social a partir do entendimento da realidade histórica desses sujeitos e de sua aceitação enquanto classe social (JESUS e FOERSTE, 2011). Aprofundando essa discussão, Zabala

¹¹ De acordo com Thompson (2011, p.10), “A experiência de classes é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistema de valores, ideias e formas institucionais”.

(2010, p. 22) pontua que “formar em todas as capacidades do ser humano, com a finalidade de responder aos problemas que a vida apresenta, essa é a finalidade primordial da escola”. Com base nesta análise, podemos entender que nas práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas no ensino médio os saberes sociais do trabalho dos educandos são necessários para que o educando/trabalhador da zona rural se reconheça como sujeito ativo no processo de ensino, como um sujeito de materialidades e saberes necessários para a escola e para a construção de sua consciência social¹².

Com esta pesquisa nos propomos a investigar mais detalhadamente as práticas educativas e pedagógicas observando a relação entre os saberes sociais do trabalho dos alunos/trabalhadores e os conhecimentos escolares na Escola Maria Conceição Gomes de Souza, a partir da ótica trabalho e educação. Tal pesquisa surgiu de uma visita na escola Maria Conceição Gomes de Souza quando fui convidada pela gestora para falarmos sobre a reformulação do desenho curricular do ensino médio da referida escola. Neste momento, tomei conhecimento não aprofundado da realidade da escola. Fiquei instigada com o fato de ser a única escola de Ensino Médio do município e do diferente tipo de discente que recebe (alunos do meio urbano e do meio rural do município). Paralelamente a este momento iniciei minha vivência nas aulas do Mestrado em Gestão e Currículo da Escola Básica - UFPA e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Educação GEPTE - UFPA, onde, com apoio dos estudos embasados em autores tais como: Marx (1844), Gramsci (1991), Vázquez (2011), Frigotto (2012), Nosella (2004), Araujo (2014), Arroyo (2013), Ramos (2012) e Rodrigues (2012), entre outros, senti a necessidade de aprofundar meu olhar de investigadora através das relações entre os educandos e o corpo técnico e docente da escola nas práticas educativas e pedagógicas realizadas neste ambiente, evidenciando um processo de ensino de integração ou não integração.

Esta investigação mostrou a relevância acadêmica deste trabalho, uma vez que existe na literatura¹³ um conjunto de estudos e pesquisas que salientam a relação conhecimentos

¹² Vázquez (2011) usa o termo consciência filosófica.

¹³ Na necessidade de verificar o diferencial que sustentasse esta investigação, fizemos um estudo da arte sobre a temática integração ou não integração de saberes dos jovens trabalhadores com os conhecimentos escolares nos textos de autores já citados, entre outros. Muita coisa foi encontrada, tais como: “Do mundo do trabalho à escola: (des) encontros de saberes na experiência de estudantes de EJA integrada à educação profissional” (GODINHO e EGGERT, 2013); “Saberes do trabalho e do trabalhador: reflexões no cotidiano do PROEJA” (ZORZI e FRANZOI, 2010); “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos” (TARDIF, 2000); “Revista brasileira de educação”; “Mobilização do conhecimento em situação de trabalho profissional” (CARIA, 2010); “Trabalho, saberes sociais e identidade: a experiência de pescadores artesanais no Estado do Pará” (RODRIGUES e ARAUJO, 2004); “Saberes do trabalho: situando o tema no campo trabalho-educação” (FRANZOI e FISHER, 2015); “Revista Trabalho Necessário”, entre outros trabalhos, o que nos possibilitou

escolares e os saberes da juventude trabalhadora. No entanto, observamos que o nosso trabalho revela a necessidade de investigar a realidade local ainda pouco explorada da juventude do meio rural de São Francisco do Pará inserida na escola localizada na área urbana da cidade, a partir das relações sociais e das práticas de trabalho realizadas por eles. Ou seja, a contribuição das experiências e dos saberes sociais do trabalho dos jovens da zona rural para a sua formação, pois entendemos que quando a escola está integrada à vida do educando oferece meios para que este compreenda a sua realidade de vida e se reconheça enquanto sujeito de história, de saberes, de cultura, de direitos etc., contribuindo, assim, para a construção da sua identidade social, identidade de trabalhador da zona rural que tem direitos que muitas vezes ainda precisam ser reconhecidos e praticados em sociedade. A relevância social se constitui no momento em que busca investigar as práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas e destinadas aos jovens trabalhadores/aprendizes inseridos no ensino médio da escola Maria Conceição Gomes de Souza, verificando se o processo educativo configura-se em processos de integração ou de não integração entre os saberes sociais do trabalho dos educandos e os conhecimentos escolares.

Em outras palavras, buscamos analisar as práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas na escola na perspectiva de verificar a integração ou não integração dos saberes sociais do trabalho vivido pelos aprendizes com os conteúdos das disciplinas, de modo interdisciplinar¹⁴ e contextualizado, e também com as atividades educativas que ocorrem no cotidiano da escola para além das ações da sala de aula. Optamos por investigar a temática através do relato da equipe gestora, dos alunos selecionados previamente de modo aleatório e ainda ouvindo os professores dos turnos da tarde e noite da escola (Aprofundamento exposto na metodologia, nesta introdução).

Para os objetivos desta pesquisa, entendemos que a relação de ensino-aprendizagem é concebida de modo dialético, é um processo em que os conteúdos repassados na escola devem apresentar uma preocupação com o desenvolvimento social da comunidade e isso é caracterizado pelo exercício de ouvir e de dar abertura para a participação dos educandos no processo, fomentando deste modo a construção de um ensino integrado¹⁵. De acordo com Pinto (1993),

aprofundar esse estudo. No entanto, verificamos que a temática apresentada é relevante a partir de um estudo na ótica da realidade local rural dos jovens trabalhadores de São Francisco do Pará.

¹⁴ Entendemos o ensino interdisciplinar como definem Araujo e Frigotto (2014) “[...] o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão de seus limites, mas acima de tudo como o princípio da diversidade e da criatividade” (ARAUJO e FRIGOTTO, 2014, p. 74).

¹⁵ Apoiados em Freire (2015), definimos que a construção de um ensino integrado se processa quando na escola não se transmite o saber dominante, mas se criam condições de superação da dominação, inclusive pela

O conteúdo da educação tal como a forma tem caráter eminentemente social e, portanto, *histórico*. É definido para cada fase e cada situação da evolução de uma comunidade. Por conseguinte, deve atender prioritariamente aos interesses da sociedade. Se esta é democrática, os interesses dominantes têm que ser o do povo, e se consideramos um país em esforço de crescimento, tem que ser os de suas populações que anseiam por modificar sua existência (PINTO, 1993, p. 43).

A educação escolarizada é um processo de troca de informações, de saberes, de experiências, e o conteúdo do ensino deve estar atrelado à realidade do aluno (PISTRAK, 2000). Assim, é conveniente a este objetivo fomentar nas práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas no universo das escolas ações, como propõe Frigotto (2012, p. 74), “que articulem cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho com o direito de todos e condição de cidadania e democracia efetivas”. Deste modo, educandos se reconhecem como pertencentes a sua classe social, seus costumes e saberes e passam a adquirir uma consciência social crítica a partir da relação escola e vida, trabalho manual e conhecimentos científicos, a escola vista de modo unitário¹⁶. Esses atores escolares se educam mutuamente enquanto sujeitos que anseiam os mesmos objetivos e necessidades refletidas na busca por mudanças políticas e socioeconômicas nas suas realidades de vida e da sociedade.

Com esta reflexão nos direcionamos para a escola Maria Conceição Gomes de Souza, que é o lócus de investigação desta pesquisa. Tal escola nasceu das demandas da população menos favorecida, que almejava na escola a possibilidade (meio) de ampliar e melhorar sua condição de vida¹⁷. Um dos grandes diferenciais da escola se dá na especificidade dos educandos que recebe, pois os educandos buscam na escola objetivo de formação diferente, que se explica pelo contexto em que estão inseridos. Segundo relato da gestora, os alunos do turno da manhã em sua maioria são provenientes da área urbana do município, os quais buscam preparação para realizar as provas de vestibulares e prosseguirem seus estudos com o intuito de alcançarem melhores oportunidades de empregos e retorno financeiro para suprir suas necessidades econômicas, seja no próprio município ou em outras cidades vizinhas¹⁸.

transformação desse saber dominante e pela geração de um saber transformador em razão dos interesses das classes populares (FREIRE apud MORAES e KÜLLER, 2016, p. 30).

¹⁶ Em Gramsci (1991), constatamos que “A escola unitária deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levados a certo grau de maturidade e capacidade, a criação intelectual e prática a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1991, p. 121).

¹⁷ Em maio/2017, retornamos à escola. Desta vez no turno da tarde. Conversamos mais uma vez com a gestora e expressamos nossa vontade de desenvolver a pesquisa na escola. Neste momento, a gestora nos apresentou o projeto pedagógico e as instalações físicas da escola e relatou que a escola Maria Conceição Gomes de Souza foi fruto das demandas da população por um local em que pudessem se qualificar e melhorar suas expectativas de vida no sentido social, econômico e cultural.

¹⁸ Frigotto (2010) caracteriza esse tipo de processo educativo como a teoria do capital humano em que: “O processo educativo, escolar, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais [...] geradores da capacidade de trabalho e de produção [...] a educação passa a explicar economicamente as diferenças de produtividade e renda.” (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

Encontramos ainda na escola Maria Conceição Gomes de Souza os alunos trabalhadores do meio rural, estes que são os sujeitos desta pesquisa e estão inseridos nos turnos da tarde e da noite naquela escola. Estes aprendizes buscam, segundo dados de matrículas para o ano letivo 2016, concluir o ensino médio para conseguir um emprego e na grande maioria para melhor dinamizar as necessidades do seu modo de vida e trabalho. Tais informações são apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 1- Dados de matrículas e perfil dos alunos para o ano letivo 2016

Dados de matrículas e perfil dos alunos para o ano letivo – 2016								
	Total de alunos matriculados no turno	Quantidade de turmas/salas	Turmas do projeto Mundial	Faixa etária dos educandos	Porcentagem de alunos da zona rural	Porcentagem de alunos que declararam exercer alguma atividade ligada ao trabalho no campo*	Porcentagem do Transporte escolar	Porcentagem de Evasão
Manhã	249	6	1	14 a 18 anos	0%*	0%	0%	0%
Tarde	249	6	1	14 a 18 anos	100%	50 %*	100%	0%
Noite	368	12	1	17 até idade adulta	80%* Aproximadamente 295 alunos	80%* Aproximadamente 295 alunos	90%* Aproximadamente 332 alunos	40% Aproximadamente 147 alunos
Total geral de alunos matriculados no ano de 2016 = 866 alunos								

FONTE: a autora, a partir do censo escolar 2016 e relato das coordenadoras pedagógicas¹⁹.

* No turno da manhã, não existem alunos provenientes da zona rural do município, pois neste turno não há transporte escolar oferecido pela prefeitura, logo, no turno da manhã as vagas são preenchidas somente com alunos da zona urbana.

* No turno da tarde, 50% dos alunos trabalham na agricultura familiar ou em outras atividades ligadas ao campo, os outros 50% não declararam exercer atividades ou trabalhos no momento da matrícula para o ano letivo 2016.

* No turno da tarde, todos os alunos matriculados (100%) são da zona rural do município e todos os alunos neste turno fazem uso do transporte escolar para se deslocarem de suas comunidades até a escola.

* No turno da noite, 80% dos alunos trabalham nas atividades da zona rural, como a agricultura familiar, e os outros 20% exercem trabalhos no comércio do município ou de cidades vizinhas.

¹⁹ Em janeiro de 2017, estivemos mais uma vez na escola para coletar dados de matrículas referentes ao ano letivo de 2016.

* No turno da noite, 80% dos alunos são residentes na zona rural do município, enquanto apenas 20% são oriundos da zona urbana.

* 90% dos alunos da noite usam transporte escolar, os outros 10% têm meio de transporte próprio, geralmente motos.

O quadro mostra uma fotografia da realidade da escola a partir do censo escolar /2016 e dos relatos coletados nas conversas com as coordenadoras pedagógicas no momento de visitas in loco. Observamos nas informações que no turno da manhã não há educandos da zona rural do município, pois o indicador para matricular alunos da zona rural se dá com a oferta de transporte escolar e neste horário não há transporte para fazer o deslocamento desses educandos até a escola. Já no turno da tarde todos os educandos são da zona rural, esses meninos e meninas do turno da tarde utilizam e dependem 100% do transporte escolar para se deslocarem de suas comunidades até a escola. No turno da tarde apenas a metade (50%) dos 249 alunos matriculados declararam exercer alguma atividade de trabalho ligada ao campo, como a agricultura ou a comercialização dos produtos produzidos por eles e suas famílias, entre outras atividades. Essas informações são obtidas no momento em que os educandos realizam sua matrícula na escola, segundo as coordenadoras²⁰. Já os educandos da noite, em sua maioria, 80% (cerca de 294 alunos), são oriundos também da zona rural de São Francisco do Pará e exercem trabalhos ligados às atividades no campo; neste turno todos os alunos se consideraram trabalhadores, mas deste total somente 80% se declararam residentes e trabalhadores na zona rural, outros 20% são da zona urbana e exercem trabalhos ligados ao comércio. Ressalta-se que os sujeitos desse estudo são os alunos trabalhadores da zona rural do município e fazem-se presentes na escola no turno da tarde e em sua maioria no turno da noite. Esses dados foram relevantes para que pudéssemos fomentar o problema deste estudo.

²⁰ “Alguns alunos da zona rural não declaram exercer trabalho no campo, porque eles associam logo o trabalho com a questão do salário. Como nem todos têm rendimentos certos, a gente pergunta na hora da matrícula e eles riem e às vezes dizem que não têm trabalho, embora ajudem os pais” (COORDENADORA PEDAGÓGICA em visita in loco, janeiro/2017).

O PROBLEMA

Considerando que a Escola Estadual de Ensino Médio Maria Conceição Gomes de Souza em São Francisco do Pará recebe filhos e filhas de trabalhadores ligados ao campo da agricultura, com turma de Ensino Médio nos turnos da manhã, tarde e noite, porém no turno da manhã as turmas apresentam somente discentes da área urbana do município, enquanto no turno da tarde só há alunos da área rural, e no da noite há mais discentes ligados ao meio rural (conforme a tabela 1), **propomo-nos a investigar as práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas na escola considerando os processos de integração ou não integração dos conhecimentos escolares e os saberes sociais do trabalho a partir da cultura vivida pelos educandos do Ensino Médio no mundo do trabalho.** Ou seja, estudamos se, no desenvolvimento das formações no Ensino Médio destinadas aos jovens do mundo rural que aí estão presentes, há integração ou não integração entre os seus saberes sociais mediados pelo trabalho e as práticas educativas e pedagógicas aí realizadas. Nossa hipótese é de que a escola pode estar, em termos de formação desenvolvida no ensino médio, realizando nos turnos da tarde e da noite um processo formativo em que se busca uma formação que ligue a vivência e os **saberes do trabalho** dos aprendizes aos conhecimentos do ensino médio, dado que ampla maioria dos discentes é do campo da agricultura, que não está presente no turno da manhã, como já foi explicitado no texto.

QUESTÕES NORTEADORAS

Consideramos que as práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas na escola vão muito além da ação de repassar aos educandos o conteúdo de cada disciplina de forma fragmentada e desconectada da realidade na qual a escola/educandos estão inseridos, pois, como afirma Pinto (1993, p. 42), “[...] o conteúdo da educação não está constituído somente pela “matéria” do ensino, por aquilo que se ensina, mas incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertence ao ato educacional [...]”, Nesta ótica, e comungando com o pensamento de Pinto, esta investigação demanda as seguintes questões norteadoras:

- a) Sabendo que o processo de ensino-aprendizagem é dialético e que na escola Maria Conceição Gomes de Souza os educandos tanto do turno da tarde como do turno da noite são do meio rural do município, indagamos: as práticas educativas desenvolvidas pela equipe da escola têm favorecido a integração ou a não integração entre os saberes

sociais do trabalho dos educandos e os conhecimentos escolares, dada a realidade de vida desses educandos?

- b) De que forma as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas têm contribuído para a formação dos educandos trabalhadores oriundos da zona rural do município, na perspectiva de relacionar os conhecimentos escolares/disciplinares com os saberes destes educandos?
- c) As práticas educativas fomentadas pela equipe gestora da escola têm contribuído para o diálogo ou para o distanciamento entre os saberes do trabalho e a cultura de vida dos educandos da zona rural com os conhecimentos escolares? Como isso ocorre?

OBJETIVO GERAL

Analisar se as práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas no ensino médio da escola Maria da Conceição Gomes de Souza, município de São Francisco do Pará, configuram-se em um processo de integração ou não integração entre os saberes sociais do trabalho dos educandos e os conhecimentos escolares na formação dos aprendizes trabalhadores da zona rural.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar se as práticas educativas e as relações dialéticas desenvolvidas na escola estabelecem processos educativos em favor da integração entre os saberes sociais do trabalho e os conhecimentos escolares ou de não integração;
- Analisar como as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino médio na escola Maria Conceição Gomes de Souza tem contribuído para processos formativos que favorecem a integração ou a não integração;
- Compreender como a atuação da equipe gestora colabora nas práticas educativas desenvolvidas na escola favorecendo processos de integração ou não integração dos saberes sociais do trabalho dos jovens aprendizes com os conhecimentos escolares;

ENFOQUE METODOLÓGICO

Metodologicamente, esta pesquisa se constituiu enquanto pesquisa social²¹ do tipo qualitativa, pois pontuamos que tal metodologia fornece dados da realidade investigada, uma vez que “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações são melhor obtidas quando observadas em seu ambiente natural[...] divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48). Dessa forma, a pesquisa qualitativa é importante nesta investigação, uma vez que houve a preocupação de analisar o processo como um todo e não apenas os dados quantitativos; verificou-se ainda uma preocupação maior com a relação do sujeito com a sociedade, o que possibilitou aos sujeitos da pesquisa refletirem sua condição social (MINAYO, 2010), sobretudo a partir das observações in loco e posteriormente das próprias entrevistas realizadas com os aprendizes.

Para analisar as práticas educativas e pedagógicas na escola Maria Conceição Gomes de Souza levando em consideração a integração ou a não integração entre os saberes sociais do trabalho dos educandos trabalhadores com os conhecimentos escolares, tornou-se necessária uma investigação profunda na realidade da escola, dos seus aprendizes e dos educadores expressos não somente nos professores, mas também na equipe gestora da escola. A totalidade de materiais pesquisados ou coletados foi organizada, analisada e interpretada à luz do materialismo histórico-dialético.

O materialismo histórico-dialético embasou esta investigação e a análise dos dados coletados, pois, como explica Minayo (2010, p. 107), “No materialismo histórico dar-se-á ênfase à dialética das relações entre o indivíduo e a sociedade, entre as ideias e a base material, entre a realidade e sua compreensão pela ciência, como também às correntes que enfatizam o sujeito histórico e as lutas de classes”. Assim sendo, este trabalho nos permitiu uma reflexão nos sujeitos (alunos trabalhadores da zona rural) em sua subjetividade conjuntamente com as relações que estes desenvolvem na sociedade, na escola, aqui expressa na relação de integração ou não dos saberes sociais do trabalho desses sujeitos com os conhecimentos escolares, pois o materialismo “[...] aborda não somente o sistema de relações que constrói o modo do conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações

²¹“Defino pesquisa como atividade básica das ciências e sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino. Pesquisar constitui uma atitude e uma prática teórica de constante busca e, por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, pensamento e ação” (MINAYO, 2010, p. 47).

sociais que constituem a vivência das relações objetivas pelos atores sociais que lhe atribuem significado” (MINAYO, 2010, p. 25).

Para investigar os processos educativos e pedagógicos desenvolvidos na escola, buscando indícios de integração ou não integração entre os conhecimentos e os saberes, foi necessário nos debruçarmos na realidade da escola que é o lócus deste estudo e na realidade cotidiana da vida dos sujeitos desta pesquisa. Apoiados em Minayo (2016), esta investigação foi organizada em três fases que julgamos importantes para a compreensão e análise da empiria desta investigação:

- a) Fase exploratória;
- b) Fase de campo;
- c) Análise sistemática dos dados.

Para desenvolver os pontos apresentados, realizamos observações na realidade da escola Maria Conceição Gomes de Souza por meio de visitas para coletar dados (de matrículas) dos educandos e ainda realizamos conversas informais com estes aprendizes nos momentos dos intervalos das aulas no pátio da escola, no primeiro semestre de 2017. No mesmo período também fizemos observações e conversas com o corpo docente e com a equipe gestora sobre a dinâmica da escola; e ainda realizamos entrevistas prévias com os pais/responsáveis²² dos educandos para fazermos o levantamento das características e da identidade da juventude do meio rural que frequentava a escola, no ano de 2016. Através deste instrumento (ver quadro 2), podemos lançar mão de dados importantes sobre a realidade dos educandos da zona rural presente na escola. Esta etapa foi definida como a fase exploratória da pesquisa. No quadro abaixo especificam-se os encaminhamentos que embasaram as entrevistas prévias com os pais dos educandos, cujos objetivos iniciais foram: reconhecer a realidade de vida e as atividades de trabalho realizadas pelos jovens, fazer o levantamento social-econômico-cultural, bem como fazer os contatos iniciais e delinear o objeto deste estudo. Ressaltamos que as informações obtidas são apresentadas na seção *sujeitos da pesquisa*.

²² A partir de informações e endereços conseguidos na escola fomos nas residências de 6 pais/responsáveis nas seguintes comunidades: Granja Marata, Vila Jambu-açu, Comunidade do Km 21.

Quadro 2- Roteiro de perguntas para entrevistas com pais/responsáveis dos educandos

Pergunta	Objetivo da pergunta
1- Quais as atividades que os jovens mais ajudam no dia a dia deles? Me fale um pouco.	Esperava fazer levantamento das atividades econômicas mais evidentes entre os jovens do meio rural.
2- Quais as atividades na agricultura que vocês realizam?	Fazer levantamento das atividades econômicas mais evidentes nas famílias dos educandos do contexto rural.
3- Os meninos e meninas (os jovens), além das atividades da roça, que outras atividades eles desenvolvem aqui na comunidade?	Mapeamento das características dos jovens do meio rural.
4- Como você observa, de modo geral, que os jovens ajudam os pais e as famílias na agricultura e nas atividades de roça?	Esperava buscar indícios das atividades econômicas e sociais desenvolvidas pelos jovens do meio rural.
5- Os jovens daqui do meio rural, quando eles vão para escola, que saberes eles levam e socializam na escola com demais colegas e professores?	Esperava observar processos de integração ou não integração entre os conhecimentos escolares e os saberes dos jovens.
6- O que os jovens da zona rural buscam para o futuro deles indo pra escola e concluindo o Ensino Médio?	Observar a visão de futuro dos educandos e das famílias.
7- Como você observa a relação entre os jovens do meio rural e a equipe gestora na escola Conceição Gomes de Souza?	Observar o papel da equipe gestora com os educandos do meio rural.
8- Quais as atividades que os jovens realizam em que eles ganham algum recurso financeiro para suprir suas necessidades?	Fazer um levantamento econômico social dos jovens.
9- Na sua opinião, qual a contribuição da escola para a vida dos jovens do meio rural que estão inseridos na escola?	Esperava observar o papel da escola para a formação da juventude do meio rural.

Fonte: a autora, 2017.

Minayo (2016, p. 25) considera a fase exploratória como “[...] tempo dedicado que merece empenho e investimento, a definir e delimitar o objeto, a desenvolvê-lo teórica e metodologicamente, a colocar hipóteses ou alguns pressupostos para seu encaminhamento [...] para escolha do espaço e da amostra qualitativa.” Neste contexto, depois de realizarmos as visitas iniciais na escola (visitas in loco realizadas no primeiro semestre de 2017), ouvimos os pais e reconhecemos um pouco da realidade dos educandos e da escola e, com a delimitação do estudo concluída, realizamos as entrevistas (fase de campo), primeiramente com a equipe gestora, seguida com os educandos dos turnos da tarde e da noite e com os professores, no intuito de analisar como se processavam as práticas educativas e pedagógicas na escola a partir da realidade de vida e dos saberes sociais do trabalho dos aprendizes.

A coleta dos dados foi realizada tendo como instrumento a técnica da entrevista semiestruturada, que, de acordo com Minayo (2000, p. 267), “[...] facilita a abordagem e assegura, sobretudo, aos investigadores menos experientes, que suas hipóteses ou seus pressupostos serão cobertos na conversa”. Nesta ótica, apoiados na técnica das entrevistas

semiestruturadas, definimos o quantitativo de cinco²³ (5) alunos para as entrevistas, a saber: evidenciando a questão de gênero foram ouvidos um (1) homem e duas (2) mulheres do turno da tarde, um (1) aluno do turno da noite do sexo masculino e uma (1) do sexo feminino também do turno da noite na escola sede²⁴. Os alunos foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: a) alunos do 3º ano, pois já têm maior tempo de vivência na escola; b) alunos que se declararam como trabalhadores na ficha de matrícula; c) alunos na faixa etária de 15 a 29 anos; d) alunos dos turnos tarde e noite; e) alunos que demonstraram interesse em participar da pesquisa.

O corpo docente foi representado por três (3) professores, os três que se faziam presentes nas turmas de 3º ano, tanto nos turnos da tarde como da noite na escola. Em um primeiro momento, optou-se por não ouvir os professores para não fazermos inferência apenas em determinada disciplina ou determinada prática docente de modo individual. No entanto, a partir das entrevistas dos alunos vimos a necessidade de ouvir os docentes devido à incidência de falas remetendo as suas práticas nos relatos dos educandos. Neste sentido, os critérios para a seleção dos três (3) professores foram: a) maior incidência nos relatos dos alunos; b) atuar nos turnos da tarde e noite; c) disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. A equipe gestora da escola foi ouvida e representada por uma (1) gestora, um (1) vice-gestor e duas (2) coordenadoras pedagógicas atuantes nos turnos da tarde e noite, respectivamente.

No momento das entrevistas, foram especificados os objetivos do encontro bem como a necessidade de gravar em áudio o encontro e as falas. Nossa preocupação se dava naquele momento em gravar as falas dos envolvidos para que a transcrição dos dados fosse o mais fidedigna possível, colaborando para a análise do conteúdo e para esclarecer os pontos de vistas coletados nas entrevistas e ao mesmo tempo relacionando com as experiências de vidas dos envolvidos. Assim, fizemos um levantamento mais geral da situação pesquisada na escola para o aprofundamento da problemática (ver apêndice B e C e D).

Os conteúdos manifestados nas entrevistas foram interpretados a partir do entendimento de que os sujeitos têm papel ativo na produção de informações e conhecimentos observados nas falas transcritas e analisadas, nos gestos e na interação entre os participantes e

²³ Optamos por entrevistar os alunos do 3º ano do EM por estes já terem participado mais tempo do contexto escolar na escola Maria Conceição Gomes de Souza. De acordo com os dados de matrícula no ano de 2016, havia na escola duas (2) turmas de 3º ano do ensino médio no turno da tarde e duas (2) no turno da noite. Foi ouvido um aluno para cada turma de 3º ano, totalizando um total de quatro (4) alunos. No entanto, no turno da tarde houve interesse de mais uma aluna em participar da pesquisa, aumentando o quantitativo de alunos entrevistados para cinco (5) alunos.

²⁴ Ressaltamos que os alunos dos anexos não foram entrevistados, devido a estes não fazerem o movimento rural-urbano, pois o anexo da escola está localizado em suas comunidades. Já os alunos que saem de suas localidades para estudarem na escola sede fazem o movimento rural-urbano, estes são o interesse da pesquisa.

na relação destes seres com a sua realidade de vida. Ou seja, evidenciamos que a integração conhecimentos escolares x saberes sociais do trabalho dos educandos precisa ser compreendida como parte de um processo dialético. Reforçando esta ideia, Thompson esclarece:

O campo-objeto que está ali para ser observado, ele é também um campo-sujeito que é construído, em parte, por sujeitos que, no curso rotineiro de suas vidas cotidianas, estão constantemente preocupados em compreender a si mesmos e aos outros e em interpretar as ações, falas e acontecimentos que se dão ao seu redor (THOMPSON apud FRANCO, 2008, p. 34).

As categorias que embasaram este trabalho foram: i) ensino médio; ii) saberes sociais do trabalho; iii) integração ou não integração de saberes; iv) práticas educativas e pedagógicas. Sobre as categorias, Franco (2008, p. 59) afirma que “a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo”. Para garantir a interpretação dos dados relatados nas entrevistas, definimos as categorias mais amplas já expostas e depois, de acordo com a necessidade da interpretação dos dados, criamos as seguintes seções no III capítulo: a) Gestão escolar e os processos de integração ou não integração; b) Da pedagogia de projetos à aula de sociologia: interfaces de uma integração possível na escola Maria Conceição Gomes de Souza; c) A relação trabalho, ciência, cultura e os processos de integração ou não integração. Ainda sobre a definição das categorias, Franco (2008) escreve:

Um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis. Férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora (FRANCO, 2008, p. 68).

O enfoque metodológico apresentado serviu como caminho para que a investigação fosse conduzida tendo como apoio o referencial teórico já exposto, a fim de responder à problemática apresentada que versa sobre as práticas educativas e pedagógicas e os processos de integração ou não integração entre os saberes sociais dos educandos trabalhadores e os conhecimentos escolares desenvolvidas na dinâmica cotidiana da escola de ensino médio Maria Conceição Gomes de Souza.

LÓCUS DA PESQUISA

A presente investigação incidiu na Escola Estadual de Ensino Médio Maria Conceição Gomes de Souza, localizada no município de São Francisco do Pará. O município de São

Francisco do Pará, situado na região Nordeste do Estado, distante aproximadamente 95 km da capital - Belém, é um município de pequeno porte com uma população estimada em 15.833 habitantes, segundo o IBGE (2018). A história do município está atrelada à estrada de ferro Belém-Bragança, onde se fundou um povoado de apoio para os que viajavam pela estrada de ferro. O povoado era conhecido inicialmente como vila de Montenegro e posteriormente como vila São Francisco. Somente no ano de 1943 o povoado passou à categoria de município concedido pelo então governador Magalhaes Barata. No entanto, o nome do novo município passou a ser Anhangá; somente em 1961 passou a ser chamado de São Francisco do Pará oficialmente²⁵. A base da economia do município vem do setor de serviços, seguido pelo setor público e pelas atividades da zona rural²⁶, como a agricultura familiar, com destaque para plantação de pimenta, mandioca, produção de farinha, etc. O comércio do município é muito tímido com poucos e pequenos estabelecimentos comerciais, não oferecendo grandes oportunidades de empregos e renda para a população; também não são verificadas grandes indústrias e/ou empresas que possam dinamizar as necessidades financeiras dos trabalhadores. Devido a essa situação grande parte da população do município se concentra no meio rural²⁷, cerca de 9.947 pessoas (66,04% da população), segundo os dados do IBGE²⁸.

Neste contexto, a escola Estadual Maria Conceição Gomes de Souza é a única escola de ensino médio do município. Os alunos são em sua maioria da zona rural do município (dados de matrícula no ano de 2016, conforme quadro 1). A escola apresenta uma estrutura física com seis (6) salas de aula, (1) uma biblioteca, (1) uma sala de informática, (1) um laboratório interdisciplinar, banheiros masculino e feminino e (1) um banheiro para PNE, (1) uma quadra de esportes, dependências administrativas e copa. Recentemente a escola teve sua estrutura física reformada e apresenta-se como um bom ambiente para atender aos aproximadamente 900 alunos matriculados nos turnos da manhã, tarde e noite. Ainda contava na época com dois anexos localizados na zona rural do município, a saber: comunidade do Jambu-açu, com três turmas, e comunidade do km 21, também com três turmas.

²⁵ Informações no site www.portalamazonia.com.br

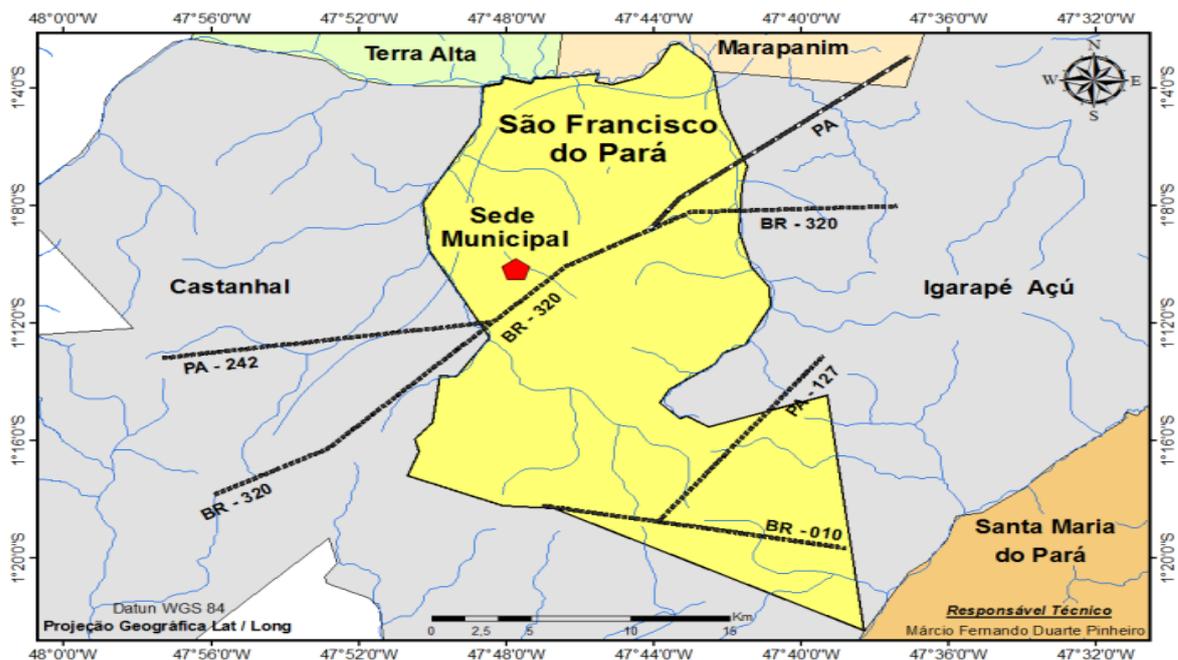
²⁶ Dados colhidos no site www.cidade-brasil.com.br

²⁷ No mês de abril/2017 estivemos no município de São Francisco do Pará para visitar e para conhecer melhor a estrutura física da escola Maria Conceição Gomes de Souza. Na oportunidade conversamos com um grupo de 5 alunos do turno da noite, todos moradores de agrovilas na área rural do município (duas senhoras e três rapazes). Depois fomos recebidos pela gestora da escola e pela equipe pedagógica do turno (duas especialistas em educação). Prosseguindo a conversa sobre vários pontos da dinâmica da escola, tais como a grande procura por vagas no turno da tarde e noite, devido ao fato de a maioria dos educandos serem da zona rural do município e passarem o dia ou parte do dia no trabalho na agricultura familiar.

²⁸ Segundo o IBGE, para o ano de 2010 a população de São Francisco do Pará era estimada em aproximadamente 9.947 habitantes da zona rural e 5.113 habitantes na área urbana do município. Dados colhidos no site: www.ibge.cidades.com.br

A escolha do lócus desta investigação formatou-se a partir do conhecimento de que este município apresenta uma parcela significativa da sua população localizada na área rural do município, e dentro desta população há uma parte significativa de jovens trabalhadores da zona rural, na faixa etária de 14 a 29 anos, que buscam a continuidade dos seus estudos, o ensino médio, em uma escola localizada na área urbana da cidade (dados de matrícula de 2016 revelaram um total aproximado de 544 alunos nos turnos da tarde e noite, $249+295=544$ alunos). Deste modo, esta investigação volta o olhar sobre o processo educativo e pedagógico desenvolvido no ensino médio no município de São Francisco do Pará com vista a um processo formativo de integração ou não entre os conhecimentos da escola com realidade social e as especificidades²⁹ e os saberes sociais do trabalho da juventude do meio rural do município.

Mapa 1: Localização do Município de São Francisco do Pará



Fonte: Márcio Pinheiro³⁰, 2018.

²⁹ Pistrak (2000).

³⁰ Pedagogo e especialista em educação ambiental, atuante como técnico pedagógico na rede de educação municipal de Tracuateua - PA.

Escola Maria Conceição Gomes de Souza



Fonte: acervo da escola

SUJEITOS DA PESQUISA

Para desenvolver este estudo e consolidar o objeto de investigação, sentimos a necessidade de entender a concretude dos sujeitos que foram a base para este processo investigativo. Neste sentido, laçamos mão da pesquisa exploratória e partimos para conhecer a realidade de vida dos jovens educandos dos turnos da tarde e noite da Escola Maria da Conceição Gomes de Souza. Para tanto, ouvimos durante o mês de abril/2017 os pais dos alunos através da técnica da entrevista semiestruturada. Foram ouvidos cinco (5) pais de alunos da zona rural de São Francisco do Pará que têm filhos matriculados tanto nos turnos da tarde como da noite. Com as entrevistas foi possível mapear as características comuns dos jovens e identificar categorias que fomentaram este trabalho.

De acordo com nossas análises, a partir das entrevistas com os pais, compreendemos os sujeitos desta pesquisa como jovens do meio rural trabalhadores, em sua maioria desempenhando funções na agricultura familiar, seja na plantação de pimenta ou nas roças, ou ainda em atividades como vendas situadas nas margens da estrada que liga São Francisco do Pará/Igarapé-Açu (PA 320), fazendo serviços braçais como capina e ajudantes de pedreiros, entre outros, exercendo o ofício de babá e no geral ajudantes de serviços domésticos nas suas residências, conforme observamos nos relatos da Sr.^a (S) e do Sr. (O), respectivamente: “O trabalho deles no verão é aguar a pimenta, eles têm plantação de pimenta e de roça, eles fazem farinha e tudo isso o Rodrigo ajuda. E o Renato ele fica mais em casa e me ajuda mais em casa e na agricultura aqui mesmo”. E “[...] agora porque diminuiu um pouco o tempo dele porque a gente botemos ele para fazer um curso técnico em castanhal, aí, mas quando ele não

tá pro colégio ele vem pra cá dar um socorro, porque a gente mexe com pimental grande ai atrás, mexe com um bocado de coisa, aí também quando ele não vai fazer nada e a mãe precisa sair ele fica na venda”.

Economicamente foi observado, na fala da Senhora (L), que esses sujeitos retiram das atividades sociais de trabalho que realizam os recursos financeiros para suas necessidades, “Quando eles ajudam na agricultura e ajudam às famílias eles já ganham um dinheirinho sim” e “[...] no geral os jovens daqui ganham o dinheirinho da roça, no caso os lá de dentro né”. Já a senhora (G) relatou também a ansiedade de muitos jovens em conseguir um trabalho/emprego, sobretudo, na prefeitura da cidade e fora do mundo da roça, visto que a grande maioria não consegue tais ocupações e acaba por continuar exercendo os ofícios do mundo rural já citado. “Muitos que terminam o ensino médio ficam tentando trabalhar pela prefeitura, às vezes conseguem às vezes não. Tem muitos meninos aqui formados que não têm emprego, vivem aí assim, aí já vai bater massa, já vai pra roça. Porque não tem emprego pra todos. Aqui você só sobrevive da agricultura e da prefeitura ou quem é aposentado” (RELATO da Sr.^a G). Neste momento dialogamos com Frigotto quando analisa a situação dos jovens brasileiros e pontua:

Os jovens a que nos referimos nesta análise têm “rostro definido”, pertencem à classe ou fração de classe de filho de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, no campo e na cidade, em regiões diversas e com particularidades socioculturais e éticas. Compõem esse universo aproximadamente 6 milhões de crianças e jovens que têm inserção precoce no mundo do emprego ou subemprego. Inserção que não é uma escolha, mas uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se construiu no Brasil (FRIGOTTO apud NOVAES e VANNUCH, 2004, p. 181).

As referências do autor apontam para um processo dual de construção da sociedade no país, cujo reflexo se dá de modo desigual, sobretudo, na classe menos favorecida. No que se refere aos jovens da zona rural, o processo de construção social é ainda mais desigual. Esse retrato é verificado também quando analisamos as atividades culturais desses jovens. Segundo os relatos dos seus pais/responsáveis, são basicamente os jogos de futebol e as atividades ligadas à igreja, pois, segundo estes, não há e nem são oferecidas no meio em que eles vivem outras atividades culturais. Nos relatos que seguem, especificam-se as atividades culturais na zona rural do município: “[...] Na igreja ele anda sempre com a gente, bola não... jogava muita bola mais largou de mão. Ele saiu agora pouco daqui, não foi filha? Porque tá tendo um jogo ali e ele foi olhar esse futebol. As atividades cultural é só a igreja, num tem nada. Não adianta

dizer que tem que não tem[...]” e “É lá não tem muito movimento, ele só sai assim pra rua, pra fazer um passeio e aqui é só pra igreja e pra escola [...]”.

No que se refere à interação entre os jovens da zona rural, podemos observar que ela é uma constante entre esses jovens e essa interação é levada para o ambiente escolar, visto que é enfatizado muitas vezes nas entrevistas que no turno da tarde e noite todos os educandos são da mesma realidade, como vemos no trecho deste relato “Ele troca experiência com os” colegas, porque tipo assim, no turno da tarde lá é basicamente só gente do interior, quase não tem gente da cidade então o diálogo lá entre eles é basicamente o que se passa na realidade deles, aí se torna um pouco mais fácil pra eles devido essa questão [...], também a responsável (L) afirmou que “Os alunos todos se conhecem tantos os da vila como os lá de dentro, porque tem o ônibus que entra pro cipoal aí vem muitos alunos de lá também”. Arroyo (2017, p. 33) esclarece que “[...] os percursos de ônibus ou a pé são uma cartografia do espaço urbano, dos campos. Uma cartografia do seu viver. Das possibilidades e limites do seu viver, de sua humanização.” Com os trechos dos relatos dos pais e apoiados em Arroyo (2017), compreendemos que os jovens trocam entre si conhecimentos e experiências, fomentam suas culturas e seus saberes sociais a partir do entrosamento que eles têm e das suas realidades e vivências reveladas nos momentos em que se deslocam para a escola ou nos momentos dentro da escola, como pontuaram os responsáveis.

Apesar da interação percebida entre os jovens da zona rural já relatada, também observamos em outras entrevistas que há uma interação que não se processa do mesmo modo na escola, entre o educando da zona rural e as atividades desenvolvidas neste ambiente educativo. De acordo com a entrevista da Sr.^a (G), existe um perfil dos jovens do mundo rural como meninos e meninas muito “calados”, tímidos e alguns até mesmo “vergonhosos” presentes na escola, conforme: “[...] o jovem do interior é muito vergonhoso, tiro pelo meu. Quando tu chama na frente numa escola pra falar alguma coisa ele não vai entendeu, eles são muito fechados, então pra eles é terminou o ensino médio pra trabalhar. Não tem assim, uma perspectiva de uma faculdade [...]” e ainda “[...] olha meu filho diz pra mim assim, mãe quando for meu aniversário não diga na escola pra ninguém ficar sabendo e me chamar lá na frente.” Tais relatos, embora não possamos generalizar, apontam para uma falta de perspectiva para a continuidade dos estudos após o ensino médio em alguns jovens da zona rural e também para uma parcela de aprendizes que não se sentem integrados no espaço da escola. No olhar de Carrano e Falcão (2011), os jovens também se deparam com uma escola pouco atraente aos seus anseios e sua realidade, além de vários fatores externos à escola, conforme observam os autores:

[...] as escolas públicas, em sua maioria, são pouco atraentes, não estimulam a imaginação criadora e oferecem poucos espaços para novas experiências, sociabilidades, solidariedades, debates públicos, atividades culturais e informativas ou passeios que ampliem os territórios de conhecimento. Neste caso, além de todos os fatores exógenos (necessidade de buscar trabalho, insegurança nos territórios de moradia, maternidade e paternidade ainda na adolescência etc.) que vão atraindo os jovens para fora da escola. Ressalvando-se as honrosas exceções, o estar na escola não tem sido uma experiência feliz para muito jovens (CARRANO e FALÇÃO, 2011, p. 168).

Por outro lado, Frigotto (2004) já pontuava que os problemas no ensino referentes à qualidade e ao tempo de estudos dos jovens na escola são provenientes de problemas de ordem social e não individual. Ainda nos relatos das entrevistas com os pais/responsáveis, verificamos a importância que estes atribuem à escola para a vida dos jovens, seja para prosseguimento dos estudos, para tirá-los da ociosidade, ou para garantir um trabalho e um futuro melhor para os filhos. Quando questionado sobre o papel da escola para o futuro dos jovens, o senhor (O) afirmou que considerava a escola como: “Muito importante, tanto aprova que ele começou a fazer dois cursos técnicos agora. Ele botou na cabeça. Como que é a mentalidade dele. Inventou de fazer um curso de manutenção de computadores e manutenção de celulares”. No olhar da senhora (G), “A escola, no caso a Conceição Gomes, no meu pensamento, é um passo assim, um ponta pé pra que eles voltassem a estudar, porque muitos estavam assim parados, não queriam mais. Que nem o meu filho era um, ele não queria mais estudar”.

As entrevistas prévias com os pais revelaram singularidades da juventude rural que se desloca de sua localidade seja no transporte escolar (grande maioria dos jovens) ou em seus transportes próprios (bicicletas ou motos/dados do quadro 1), e que frequenta a escola localizada na área urbana do município. As informações apontaram para o perfil de uma juventude rural que em muitas situações passam como seres até “invisíveis” no modelo societário atual. Trata-se de uma população que tem muitos dos seus direitos negados e/ou até esquecidos, direitos como saúde, educação, cultura e lazer, entre outros. Os relatos mostraram poucas perspectivas de emprego, de lazer, de educação, pois não há nenhuma escola de nível médio em suas localidades. Em alguns momentos os relatos revelaram até vontade desses sujeitos de sair do campo devido aos vários entraves e dificuldades.

Stropasolas (2006), estudando a vida da juventude do meio rural, sinaliza para uma exclusão desses jovens no contexto social do país. O autor aponta para uma imersão destes jovens em uma sociedade comandada pelos ditames do capital/da globalização, esquecendo-se das necessidades e especificidades dessa parcela da população: “[...] os jovens rurais permanecem na invisibilidade no que diz respeito à sua inclusão nas demais esferas da vida

social, complexificando, assim, o entendimento do processo de inserção desse público numa sociedade que se globaliza culturalmente” (STROPASOLAS, 2006, p.18). O autor afirma ainda que essa situação é percebida “[...] no campo das políticas públicas, tendo em vista que os jovens rurais não possuem um tratamento diferenciado por gênero e renda na maioria dos programas governamentais [...]” (Ibid., 2006, p. 18). Assim, observamos que os jovens rurais de São Francisco do Pará não estão distantes da realidade social descrita pelo autor, pois lhes falta um olhar sensível às suas especificidades, às suas carências e às suas necessidades. E até mesmo um olhar que revele a estes sujeitos o fortalecimento de sua classe, sujeitos sociais provenientes da zona rural do município. Neste contexto, investigar a realidade social e os saberes do trabalho dos educandos com uma relação com os conhecimentos escolares mostra a relevância social desta pesquisa.

Este passo investigativo e empírico foi importante para a consolidação do que se pretendeu investigar, pois consideramos que as entrevistas prévias com os pais/ responsáveis dos educandos nos ajudaram a definir melhor o objeto desta investigação. A partir do momento em que reconhecemos o lócus e os sujeitos da pesquisa, sentimo-nos mais seguros para realizar este estudo.

ESTRUTURA DA EXPOSIÇÃO

A pesquisa está organizada em introdução, três capítulos e considerações finais. Na introdução são apresentados os pontos que embasaram a dinâmica desta investigação, como a relevância deste estudo, o problema, os objetivos, as questões que nortearam o trabalho e o enfoque metodológico. No enfoque metodológico definimos a abordagem qualitativa para investigar o problema proposto, pois entendemos que este tipo de pesquisa busca fazer uma análise na realidade social e não apenas em dados quantitativos, sendo, deste modo, mais completa e adequada aos fins deste estudo. Usamos a técnica da entrevista semiestruturada para a coleta de informações. Ainda na introdução foram apresentados e caracterizados, a partir da pesquisa exploratória, o lócus e os sujeitos da pesquisa.

No I capítulo, com o título *Ensino Médio, juventudes e o processo de integração ou não integração nas práticas educativas e pedagógicas da escola*, são expostas reflexões sobre o histórico do ensino médio no contexto da disputa capital e trabalho; a juventude que frequenta este nível de ensino. Discutimos ainda o ensino médio concebido de modo integrado ou não integrado e neste tópico apresentamos uma discussão sobre as especificidades de construir um processo de ensino aprendizagem materializado com os

saberes sociais mediados pelo trabalho dos educandos e a formação integral do sujeito entendido como ser social.

No capítulo II, *As práticas educativas e pedagógicas e os processos de integração ou não integração: dos conhecimentos escolares aos saberes sociais do trabalho*, apresentamos uma discussão sobre as noções dos conceitos do saber e do conhecimento, refletimos sobre as concepções de saber e conhecimentos buscando diferenciar os dois conceitos; prosseguimos com um olhar nas reflexões sobre o saber social construído no mundo do trabalhador e dos trabalhadores. Debruçamo-nos também em uma análise sobre as práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas na escola para fomentar práticas integradoras neste universo educativo. Para tanto, traçamos um olhar na atuação dos professores e da equipe gestora no processo de ensino integrado ou não integrado e finalizamos o capítulo refletindo sobre a práxis educativa como um caminho favorável para a integração.

O capítulo III finaliza a exposição desta investigação e tem como título *Práticas educativas e pedagógicas: a relação saberes sociais do trabalho e conhecimentos escolares no processo de formação do aluno trabalhador*. Nele foram feitas as análises de dados coletados nas entrevistas com o apoio dos estudos teóricos e das reflexões dos sujeitos da pesquisa com o objetivo de responder ao problema apresentado. Neste capítulo são apresentadas as seguintes categorias empíricas, a saber: I- Gestão escolar e os processos de integração ou não integração; II- Da pedagogia de projetos à aula de sociologia: interfaces de uma integração possível na escola Maria Conceição Gomes de Souza; III- A relação trabalho, ciência, cultura e os processos de integração ou não integração.

CAPÍTULO I - ENSINO MÉDIO, JUVENTUDES E O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO OU NÃO INTEGRAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS DA ESCOLA

Neste capítulo tratamos do ensino médio como a última etapa da educação básica em uma relação com a formação dos trabalhadores. Foram evidenciados os percalços que cercam este nível de ensino tais como: o ensino médio no contexto da disputa capital e trabalho; a relação entre a escola/ensino e o mundo do trabalho dos educandos; a formação das juventudes no contexto do ensino médio e das escolas; e o processo educativo e pedagógico da escola desenvolvido no contexto do ensino integrado ou do ensino não integrado. Neste sentido, foram realizadas discussões sobre ensino e currículo de modo integrado no EM.

O capítulo se estrutura em quatro seções onde são expostas as reflexões sobre os pontos já elencados.

1.1 O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA DISPUTA CAPITAL E TRABALHO

A educação escolar no mundo capitalista, sobretudo nos países em desenvolvimento como o Brasil, configura-se como um canal para manter a ordem ditada pelo capital, ou seja, a ordem de exploração de uma minoria detentora do poder econômico e político sobre uma grande massa de trabalhadores³¹. No Brasil é visível um modelo de ensino cujos objetivos estão distantes da preocupação de levar o educando a despertar das amarras do capital. Segundo Oliveira (2003, p. 15), “O processo histórico educacional do Brasil se ergueu das desigualdades e se alimenta dela”; é uma educação em que o processo de ensino-aprendizagem está voltado para o desenvolvimento de capacidades ditadas pelo mercado e pelo modelo econômico vigente. Tais formas de escolarização estão impregnadas no seio da nossa sociedade desde o período colonial, momento de dominação e catequização dos primeiros habitantes do país. Este pensamento se expressa em Meszáros (2008):

³¹ “Com o advento da sociedade moderna, capitalista, burguesa, a educação escolar, antes restrita a poucos, tende a generalizar-se, convertendo-se na forma principal e dominante de educação. E é nesse momento que se coloca a necessidade de explicitar e submeter à crítica as relações entre educação e sociedade de classes” (SAVIANI, 2007, p. 11).

A educação institucionalizada, principalmente nos últimos 150 anos, serviu no seu todo aos propósitos de não só fornecer conhecimento e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir valores que legitimam os interesses dominantes [...] (MESZÁROS, 2008, p. 35).

Apoiados em Meszáros (2008), compreendemos que a educação faz parte de um processo de globalização que exige dos países respostas aos modelos de desenvolvimento econômico nos quais as grandes empresas/fábricas devem se enquadrar. Para tanto, as escolas são impulsionadas a cumprir as regras do mercado e passam a “formar” seus aprendizes na perspectiva de atender demandas com “mão de obra qualificada ou não” para determinados fins. Esse processo acaba por configurar nas escolas um modelo de formação de trabalhadores que aprisiona o sujeito aos interesses de uma sociedade do capital. A esse respeito, Lucena e Silva Junior (2012) pontuam que

A educação não está alheia às transformações que se processam na produção capitalista. Ela ajusta-se às exigências demandadas por esta última e os novos modelos e propostas pedagógicas acompanham a evolução das tecnologias e das novas formas de organização da produção, o que tem implicado em profundas transformações no processo educacional, bem como nas políticas públicas educacionais (LUCENA e SILVA JUNIOR, 2012, p. 93).

A educação voltada para atender às demandas do setor produtivo dificilmente irá favorecer aos trabalhadores ações de liberdade e reestruturação da classe operária, pois seu intento é outro. A escola imbricada nos processos de produção capitalista trabalha para tornar seus alunos pessoas alienadas, seres humanos que têm seus direitos de cidadão negados, um ser humano trabalhador que cada vez mais produz acumulações e riquezas para o capital. No entanto, geralmente não pode usufruir das riquezas produzidas e não exercita nem mesmo seu direito de questionar tal situação, pois a escola já trabalhou para criar neste educando falsas ideologias, o conformismo e a dominação. Essa escola exclui dos seus alunos até mesmo o direito a uma vida digna. Sobre o conformismo que a escola e o Estado empregam ideologicamente na mentalidade do trabalhador, Sader (2012), apoiado em Gramsci, expõe:

Tarefa educativa e formativa do estado que tem sempre o objetivo de criar novos e mais altos tipos de “civilização”, de adequar a “civilidade” e a moralidade das massas populares mais amplas às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparato econômico de produção e, por isso, de elaborar, até fisicamente, novos tipos de humanidade (SADER, 2012, p. 96).

Entendemos que o modelo de produção capitalista impulsiona medidas de adequações nas políticas públicas educativas dos países subdesenvolvidos que buscam cada vez mais distanciar o ser pensante do ser trabalhador. Em meio a este contexto, o ensino médio, como etapa final da escolarização básica dos indivíduos, acarreta a grande responsabilidade de preparar jovens e adultos para formar mão de obra, garantindo cada vez mais recursos para o capital; a formação humana e reflexiva de cultura geral é tarefa distante dos objetivos do capitalismo. Assistimos, assim, a um EM expresso na dualidade entre o ensino profissional para a grande maioria da população, que precisa se profissionalizar para suprir suas necessidades econômicas e satisfazer, mesmo que inconscientemente, as imposições do mercado de trabalho, e o ensino médio de cultura geral e intelectual para poucos (FRIGOTTO, 2002). Sobre os efeitos do capital na educação pública do Brasil nos últimos anos, Frigotto (2010) esclarece:

Os efeitos do economicismo na política educacional, reforçada pelos efeitos do regime militar, se expressaram, negativamente, de várias formas: pelo desmantelamento da escola pública e reforço da educação como “negócio”; pelo dualismo que materializava uma quantidade e a qualidade dos serviços educacionais diversos para as classes trabalhadoras e classes dominantes; pelo tecnicismo e pela fragmentação que diluíram e esmaeceram o processo de conhecimento [...] (FRIGOTTO, 2010, p. 21).

A dualidade presente no ensino médio é expressa também, a nosso ver, pela não integração dos saberes sociais do trabalho dos educandos com os conhecimentos da escola e pela não aceitação do trabalho como princípio educativo, ou seja, do trabalho como fonte de saberes, de experiências, de culturas e como meio onde relações sociais se desenvolvem. Deste modo, Gramsci (1991) defende a escola como *uma escola única de formação geral*, onde os saberes intelectuais e os saberes técnicos fossem contemplados de modo integrado³². Apoiados em Gramsci, pensamos no ensino integrado, em que a escola integre a realidade de vida e de trabalho dos estudantes com os conteúdos de ensino, para que a aprendizagem seja construída de forma significativa para o educando, no sentido de proporcionar aos jovens trabalhadores um modelo educativo mais próximo do seu modo de vida. Assim sendo,

Compreende-se que uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho, da cultura desse trabalho, das correlações

³² “A escola deve ser única, inicial, de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo” (GRAMSCI, 1991, p. 118).

de força existentes, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações que se estabelecem na produção [...] (BRASIL, 2013, p. 37).

Entendemos que cabe à escola promover práticas educativas e pedagógicas que incorporem os saberes do trabalho manual com saberes do trabalho intelectual em uma dinâmica de integração e entendimento por parte dos sujeitos escolares do modelo de sociedade em que estes estão inseridos, e refletindo sobre ele. Para tanto, é preciso que nas escolas o ensino médio seja reestruturado entendendo o trabalho como princípio educativo³³ e a unidade teórica e prática como ponto de partida no processo educativo. Deste modo, Araujo e Rodrigues (2011) assinalam:

Os projetos de qualificação efetiva dos trabalhadores articulam-se, necessariamente, com o projeto político de emancipação social fundado nas ideias socialistas. Do ponto de vista pedagógico, esse projeto requer uma formação de bases científicas, que permita o reconhecimento das leis da natureza e das leis da sociedade, e práticas formativas orientadas pela ideia de práxis, reconhecendo a necessidade de desenvolver as capacidades de pensar, de produzir e de transformar a realidade em benefício da humanização (ARAUJO e RODRIGUES, 2011, p. 38).

Repensar as técnicas de ensino³⁴ a partir da ótica do trabalho e do trabalhador em uma ideia de integração dos saberes e conhecimentos nos remete às reflexões de Pistrak (2000), a partir do tratamento dos *temas complexos*. Segundo a proposta de Pistrak (2000), o método dos complexos se dava na definição coletiva de um tema de relevância social que deveria ser aprofundado pelo universo das diversas disciplinas, buscando fazer a relação entre diferentes óticas de uma realidade comum a todos. Configurava-se, assim, a educação em um processo dialético, em que todos os envolvidos (educandos e educadores) seriam partícipes ativos. A ideia proposta por este pensador demonstra a possibilidade de levar os educandos a refletir sobre suas realidades e construir sua autonomia.

[...] quem deve construir a nova escola são os educadores, junto com os educandos e suas comunidades. Mas para isto os educadores não podem ser tratados como meros executores ou seguidores de manuais simplificados. Devem ser estimulados e preparados para dominar as teorias pedagógicas que permitem refletir sobre a prática e tomar decisões próprias, construindo e reconstruindo práticas e métodos de educação (PISTRAK, 2000, p. 15).

³³ “[...] O trabalho como princípio educativo deve constituir-se em um movimento na busca da unidade teoria e prática visando à superação da divisão capital/trabalho” (BRASIL, 20013, p. 37).

³⁴ Araujo (1991) define as técnicas de ensino como mediações das relações entre professor aluno, projetadas como condições necessárias e favoráveis, mas não suficientes do processo de ensino (ARAUJO e FRIGOTTO, 2014, p. 107).

Acreditamos que a escola tem a função de proporcionar ao educando trabalhador o caminho para que ele possa compreender a sua realidade, possa intervir e transformar tal realidade de acordo com os interesses comuns à classe trabalhadora. Reforçando esse pensamento, Pistrak (2009, p. 33) afirma que “A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade) pelo trabalho”. Portanto, as práticas educativas e pedagógicas **desenvolvidas** nas escolas, tendo como foco o ensino médio, devem compreender a função educativa do trabalho³⁵ que é expressa nas relações de unidade entre teoria e prática.

A escola quando se propõe a uma formação ampliada para os educandos da classe trabalhadora não nega os saberes do trabalho e da vida dos seus educandos, pois estes saberes são valiosos para uma educação que proponha a contextualização, a interdisciplinaridade e a teleologia, que são marcas do ensino integrado. Com base em Araujo e Frigotto (2014), entendemos a contextualização no fazer educativo como a articulação da realidade social do educando trabalhador com os conteúdos de ensino em uma reflexão política a partir desta relação; a interdisciplinaridade como caminho para a diversidade e criatividade no processo de ensino; a teleologia expressa na possibilidade de estruturar os conteúdos de ensino aos interesses e necessidades dos educandos trabalhadores no caminho da transformação social de suas vidas e comunidade. Assim, propõem Araujo, Costa e Santos (2013):

[...] a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com as transformações sociais como ideias de referência para a organização didática a partir das quais podem ser organizadas práticas pedagógicas que se querem orientadas pela ideia de integração, decisivo, entretanto, é o compromisso ético, político e pedagógico com a formação ampla dos trabalhadores e com o projeto de transformação social (ARAUJO, COSTA e SANTOS, 2013, p. 1).

Repensar a escola e os processos educativos e pedagógicos que nela acontecem no dia a dia requer dos profissionais aí inseridos (professores, coordenadores, gestores etc.) investigar as entrelinhas de todo o processo educativo, no sentido de dar voz aos educandos e refletir sobre os acontecimentos do entorno da escola, ou seja, na realidade dos estudantes, o que significa compreender a realidade e os saberes dos trabalhadores para refletir e intervir nela. Como bem explica Kosisk (1926, p. 16), “Captar o fenômeno de determinada coisa

³⁵ “Parece difícil pensar um trabalho educativo que efetivamente se articule aos interesses dos trabalhadores, das classes populares, sem ter como ponto de partida e de chegada o conhecimento, a consciência gestada no mundo do trabalho, da cultura, das múltiplas formas como estes trabalhadores produzem sua existência” (FRIGOTTO, 2012, p. 29).

significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência”. É importante compreender os fenômenos de vida e trabalho dos jovens e adultos para pensar e repensar ações pedagógicas capazes de incentivar a práxis a partir da essência comum a eles, caracterizando um ensino médio para além da formação ditada pelo modelo capitalista de ensino.

Entendemos que a essência do fenômeno educativo se dá no trabalho como princípio educativo, ou seja, na relação entre os saberes sociais do trabalho dos educandos e destes com os conhecimentos escolares, no entendimento da situação social dos estudantes trabalhadores e fomentando a consciência de classe nestes educandos. Neste ponto, Rodrigues (2012) esclarece: “Ao tomar-se consciência da contradição por que se passa, está-se em busca da construção de uma hegemonia, porque se percebe que o mundo que está posto não satisfaz às necessidades do homem e da mulher trabalhadores” (RODRIGUES, 2012, p. 94).

A partir do pensamento de Rodrigues (2012), compreendemos que a construção da consciência de classe pelo aluno trabalhador (classe social de trabalhadores) surge e também se fomenta a partir do momento em que o sujeito passa a perceber o mundo a sua volta de acordo com as suas necessidades e as necessidades do seu grupo. Tal posicionamento se expressa em Hobsbawm (1997, p. 34), segundo o qual “[...] a classe e a consciência de classe são inseparáveis. Uma classe, em sua acepção plena, só vem a existir no momento histórico em que as classes começam a adquirir consciência de si próprio como tal”.

Para Thompson (1987), a formação da classe se dá nas relações sociais, pois para ele classe social é “[...] um fenômeno histórico que ocorre efetivamente nas relações humanas.” E ainda afirma que “a classe e a consciência de classe vão formando-se juntas na experiência: é uma formação imanente” (THOMPSON apud VENDRAMINI, 2004, p. 26). Em sua obra *A formação da classe operária inglesa*, Thompson expressa que as relações sociais exercidas na experiência do mundo do trabalho pelos trabalhadores ingleses é que mostraram caminhos para a fomentação da consciência de classe do trabalhador.

Aprofundando o pensamento de Thompson, Gomez (2012, p. 74) escreve que “[...] a consciência gera-se na práxis, a partir da interpretação da realidade cotidiana, das pequenas e continuadas lutas diárias, fundamentalmente, no confronto, entre sujeitos com interesses opostos.” Nota-se que Gomez (2012) aborda a ideia de Thompson, mas no nosso compreender aprofunda quando sinaliza que a consciência é reflexo da experiência em uma relação de práxis, ou seja, uma reflexão a partir da relação teórica e prática na perspectiva de mudanças e

transformação social. Essa discussão é importante uma vez que, ao refletir o EM no contexto da disputa entre uma formação para o capital ou uma formação para o educando trabalhador, toca na necessidade de entender que “O proletariado não pode emancipar-se sem passar da teoria à práxis. Nem a teoria por si mesma pode emancipá-lo, nem sua existência social garante por si só a libertação. É preciso que o proletariado adquira consciência de sua situação [...] e condições de sua libertação” (MARX apud VÁZQUEZ, 2011, p. 120). Assim, pontuamos que o ensino médio de modo integrado possibilita condições para que o trabalhador tome consciência da sua situação social e de sua classe na perspectiva de mudanças.

Ainda refletindo sobre a consciência de classe materializada nos trabalhadores, Hobsbawm (1997, p. 49) afirma que “Não é a própria classe operária que toma o poder e exerce a hegemonia, mas o movimento ou o partido da classe operária [...]”. Comungamos com o autor, pois, para que os trabalhadores possam conquistar a hegemonia, devem se organizar de modo coletivo, tendo como princípios o diálogo e a experiência, e a escola tem grande responsabilidade neste processo.

Consideramos a necessidade de reconhecer as discussões sobre a consciência de classe de modo articulado no processo educativo, pois a escola é uma instituição formadora de sujeitos que estão inseridos em um contexto social amplo. A escola pode permitir e mostrar ao educando a relação do próprio trabalhador com o seu trabalho³⁶ nas entrelinhas, na perspectiva de que ele possa interpretar essa relação, que não é abstrata, ou seja, sem significados e sem interesses. Desta forma, o educando compreende que no mundo do capital as relações de trabalho são relações que buscam tornar o trabalhador cada vez mais alienado e dependente economicamente e culturalmente em um mundo desigual capitalista. A escola, em especial de ensino médio, por ser a etapa final da escolarização básica para muitos trabalhadores, pode contribuir através do ensino numa perspectiva de integração com ações que revelem aos educandos a importância de estes se entenderem como classe social de trabalhadores e que construam coletivamente a consciência de seus direitos e de serem reconhecidos os seus saberes sociais mediados no mundo do trabalho como conteúdos integrados no processo de ensino da escola. Pontua-se que esta relação deve ser entendida de

³⁶ Marx (1844, p. 58) expõe que “A alienação do trabalhador em seu objeto é expressa da maneira seguinte, nas leis da economia política: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; quanto mais valor ele cria, tanto menos valioso se torna; quanto mais aperfeiçoado o seu produto, tanto mais grosseiro e informe o trabalho; quanto mais civilizado o produto, tão mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, tão mais frágil o trabalhador; quanto mais inteligente revela o trabalho, tanto mais o trabalhador decai em inteligência e se torna escravo da natureza”.

modo crítico e na projeção de mudanças a partir da práxis e por meio da práxis, como já pontuou Gomez (2012).

Nossas reflexões sobre o ensino médio para projetar nos educando a consciência social de sua classe parte da compreensão do educando como um ser trabalhador que está inserido na escola, portanto a escola, inculcada de práticas educativas e pedagógicas, procedimentos e técnicas de ensino e conhecimentos disciplinares, compreende e realiza o ato educativo articulado no e com o trabalho, na dinâmica das escolas, sobretudo, no ensino médio, para que neste nível de ensino se consolide uma formação humana e integral para os educandos trabalhadores.

Reforçamos, portanto, que a formação do trabalhador no contexto atual vem configurando-se como uma alça para atingir os objetivos do capital e do mercado de trabalho. Esse formato de ensino acaba por desprezar as relações sociais existentes entre os trabalhadores e destes com as atividades produtivas que realizam, pois é uma formação que não entende o trabalho como princípio educativo, ou seja, uma educação não integrada. Neste contexto, a educação tem como projeção preparar os sujeitos para competirem por melhores empregos e por melhores ocupações na sociedade. A imagem que é vendida, seja na mídia ou em outros meios de divulgação³⁷, é a de uma formação aligeirada que rápido ofereça aos educandos a garantia de bons empregos e renda³⁸. Essa concepção da educação reduz o ensino a uma visão abstrata e distante das necessidades de formação dos educandos de modo crítico e reflexivo, que já foi apontada por nós neste trabalho e expressa em Paro (2001):

[...] pela precariedade do ensino, e pela falta de um objetivo mais adequados a suas características, a escola acaba não conseguindo fazer bem nem uma coisa nem outra; mas, ao negar sua função de atualização histórico-cultural, e ao preocupar-se mais com exames e provas do que com a transmissão da cultura e com desenvolvimento de uma consciência crítica, consegue contribuir para a “formação” de pessoas adequadas ao trabalho alienado e conformadas com o status quo (PARO, 2001, p. 41).

O problema mais evidente do ensino médio a que assistimos no dia a dia das escolas está presente em um ensino que se processa distante da realidade de vida e de trabalho dos educandos e das suas experiências (GOMEZ, 2002). É um ensino que nega a esses sujeitos a possibilidade de materializar seus saberes de modo articulado com o ensino, não garantindo

³⁷ O que é transmitido à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde. Isso tanto é mais grave porque, nas condições atuais de vida econômica e social, a informação constitui um dado essencial imprescindível. Mas, na medida em que chegam as pessoas, como também as empresas e as instituições hegemônicas, são, já, resultado de uma manipulação [...] (SANTOS, 2005, p. 39).

³⁸ Teoria do capital humano (FRIGOTTO, 2010).

ao educando formas de aflorar seu interesse em aprender e participar das aulas e da vida escolar, pois os conteúdos estão fora do seu contexto de vida. Ford, em uma preocupação com a produtividade do trabalhador, indica que nas escolas os educandos devem ser estimulados a fazerem coisas que lhes proporcionem interesse e afirma que, “Se os alunos são postos a fazer coisas sem utilidades, a fazê-las para depois desfazê-las, não podem sentir interesse pelo ensino. E durante o curso fica improdutivo; as escolas, a não ser por caridade, não conseguem assegurar a subsistência dos alunos” (FORD apud GOMEZ, 2012, p. 45).

Nossa preocupação com o ensino se distancia da preocupação exposta por Ford com relação a formar trabalhadores e não educandos. Na visão dele, o foco é preparar os sujeitos para aumentar a produtividade das fábricas e não formar pessoas conscientes e humanizadas. No entanto, observamos que as escolas precisam elaborar planos de ensino em que o educando trabalhador relacione sua realidade de vida com os conteúdos de ensino, aumentando, assim, os interesses dos educandos na aprendizagem. Cabe à educação e à escola compreender os interesses dos alunos em uma perspectiva voltada para o trabalhador; usando as expressões de Nosella, “educação para o trabalhador” ou “educação pelo trabalhador” (NOSELLA, 2012, p. 41), e não uma educação para atender ao mercado de trabalho, formando o educando neste objetivo.

As expressões de Nosella (2012) nos levam a refletir que a educação voltada para a formação do trabalhador deve ser entendida dialeticamente, em um processo no qual o trabalho e as relações por ele estabelecidas sejam interpretadas como a voz do trabalhador. Dito de outra forma, apontamos a necessidade de romper com uma visão utilitária/pragmática do ensino em favor de uma visão que possibilite o educando do EM se entender como agente histórico e social que se relaciona e produz saberes, conhecimentos, valores, técnicas, ciência, artes, crenças etc., por meio do trabalho (PARO, 2001).

É necessário que educandos e educadores compreendam a distinção entre o *trabalho* técnico, utilitário e formativo e o *trabalho* socialmente útil, ou seja, o trabalho que possibilita novas descobertas, novos saberes, a ascensão da classe trabalhadora e a reestruturação social. Frigotto (2012) reforça essa análise em seus estudos ao postular que

[...] o trabalho é uma relação social e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder e 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 a atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo das necessidades), mas envolve as dimensões sociais, culturais, artísticas, de lazer etc. (mundo da liberdade) (FRIGOTTO, 2012, p. 21).

Em consonância com Frigotto, Arruda (2012), citando o pensamento de Gramsci, expõe que “O trabalho é a própria forma de o ser homem participar ativamente na vida da natureza a fim de a transformar e a socializar” (ARRUDA, 2012, p. 93). Apoiamo-nos nessas reflexões para enfatizar a construção de práticas educativas e pedagógicas que entendam a relevância social do trabalho para a formação dos jovens trabalhadores. Estes que estão imersos em uma experiência social concretizada no mundo do trabalho.

Analisando especificadamente a realidade de vida e de trabalho em que os educandos dos turnos da tarde e da noite da escola Maria Conceição Gomes de Souza se encontram, sobretudo, a partir da fase preliminar da pesquisa (fase exploratória), identificamos que são em sua maioria jovens que desempenham atividades ligadas ao mundo da agricultura familiar, como plantações de pimenta, farinha e hortas, e ainda muitos desempenham funções como serviços domésticos, ou até mesmo na venda e negociação dos produtos por eles plantados e colhidos (geralmente essas vendas se dão nas margens da rodovia PA-320 ou mesmo comercializados na sede do município). Notamos que os jovens da zona rural de São Francisco do Pará apresentam singularidades que os diferenciam dos jovens provenientes da sede do município (área urbana). Tal situação demandou um olhar diferenciado para eles e nos deixou mais instigados a aprofundar esta pesquisa. Deste modo, apontamos a necessidade de entender a importância do trabalho como ferramenta educativa na dinâmica do ensino médio e ainda, sendo mais pontual, analisar o trabalho desenvolvido pelos jovens do mundo rural no processo de ensino-aprendizagem da escola (prática educativa e pedagógica).

A partir da realidade de vida dos educandos da escola Maria Conceição Gomes de Souza, observamos que o trabalho que eles desenvolvem são atividades permeadas de significados e de aprendizados. Neste sentido, Machado esclarece que (2006, p. 168) “a escola não pode ficar fechada em si mesma, sem dialogar com os saberes dos alunos e sem considerar as suas experiências de trabalho e o território onde eles vivem. Essa forma de ser e estar tem contribuído para aquilo que muitos atores denominam de fracasso escolar [...]”. Nosso posicionamento aponta para a concepção do trabalho como fornecedor de ideias e de possibilidades de expandir pensamentos e descobertas, possibilidade de recriar conceitos e reescrever suas histórias. Não pensamos o trabalho como algo fatigante e desgostoso (MARX, 1844), no qual o indivíduo trabalha para viver e pagar suas contas, caracterizando um “ciclo vicioso” do mundo capitalista. Pensamos para o aluno trabalhador uma formação que lhe possibilite compreender a essência do seu trabalho e as relações sociais que estão por trás de toda a dinâmica social-econômica a que ele está condicionado para, a partir daí, intervir em

sua realidade. Neste ponto nos apropriamos das palavras de Nosella (2002) quando concebe que,

Nessa perspectiva, a nova concepção de trabalho dos séculos XIX e XX, na forma como a classe trabalhadora a elaborou, é essencialmente o conjunto das atividades sociais marcadas pela superação da divisão teoria e prática. Em outras palavras, saber se relacionar com a máquina é, sobretudo, possuir conhecimento científico, tecnológico e político (NOSELLA, 2002, p. 37).

Nosella (2002) expõe a necessidade de a classe trabalhadora se apropriar dos conhecimentos científicos, tecnológicos e políticos para construir uma formação engajada com princípios de mudanças e, neste sentido, a escola, como formadora dos jovens trabalhadores, tem papel importante. Ainda apoiados em Nosella (2002), verificamos a necessidade de romper com o trabalho imediato e pragmático para pensar o trabalho como *poiésis*³⁹, ou seja, como forma de relacionar o sujeito/trabalhador pensante ao trabalhador que executa a atividade.

Assim como Nosella (2002), entendemos que o trabalho, já definido outrora como *tripalium*⁴⁰, ou seja, como atividade danosa e castigante, em que, dentro de uma sociedade desigual, nem todos os homens mereciam tal castigo, foi/é ao longo dos anos atividade necessária à manutenção do *status quo* da classe dominante. Todavia, verificamos, a partir das reflexões do autor, que a escola pode estender aos seus educandos uma estrutura educativa e uma proposta pedagógica mais atrelada à realidade destes, entendendo o trabalho como *poiésis* e forma de resistência ideológica e política, pois, segundo aquele autor, “[...] as propostas pedagógicas não podem ir ao reboque do imperialismo e sim resistir a ele” (NOSELLA, 2002, p. 39). Gomez (2002, p. 43) compartilha desse mesmo pensamento e descreve que é preciso “[...] criar pedagogias educacionais e conteúdos questionadores da atual organização do trabalho”. Assim sendo, com um novo formato e com novos objetivos do papel da escolarização e do ensino, tendo em foco o EM, a escola pode construir “pontes” para que a classe trabalhadora possa reescrever sua história.

Na seção seguinte analisamos o ensino médio na perspectiva da integração ou não integração a partir de reflexões sobre o currículo e sobre a atuação dos educadores.

³⁹ A *poiésis* é, afinal, a gigantesca obra da revolução, que visa relacionar a máquina com o homem universal e eliminar a separação entre trabalhadores das mãos e trabalhadores da inteligência (NOSELLA, 2002, p. 37).

⁴⁰ Dentro de um sistema socioeconômico onde a produção material é fundamentalmente de consumo, onde a terra é a dimensão do poder sociopolítico das classes aristocráticas, onde a afirmação de que os homens são por natureza desiguais é tida como “racional”, o trabalho humano só podia ser concebido como estigma fatal ou castigo. Em outras palavras, o trabalho só poderia ser mesmo *tripalium* (três paus), ou seja, um verdadeiro instrumento de tortura (NOSELLA, 2002, p. 30).

1.2 ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO OU NÃO INTEGRAÇÃO: REFLEXÕES INICIAIS SOBRE O CURRÍCULO E A EQUIPE DOCENTE

Iniciamos este ponto com a reflexão de Araujo, Costa e Santos (2013, p. 4), para quem “[...] a fragmentação do saber é o principal problema a ser enfrentado na organização dos conteúdos formativos em direção ao ensino integrado”. Esta reflexão nos impulsiona a entender que a culminância para um projeto educativo em uma perspectiva integrada precisa partir da conscientização dos agentes envolvidos e da necessidade de validar os diversos saberes, que convivem nas escolas e que muitas vezes são silenciados. Araujo, Costa e Santos (2013) compreendem que a fragmentação do saber se dá entre os saberes teóricos x práticos, saberes tradicionais x científicos, teoria x prática. Para os autores essa fragmentação dificulta o ensino integrado porque não permite uma ampla visão sobre a realidade social dos educandos.

Ciavatta (2012, p. 85) afirma que “A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Pensamos o ensino integrado como um ensino completo em que ao educando seja apresentada uma nova leitura de mundo, na qual ele se entenda como agente político e cidadão consciente da realidade e dos fenômenos sociais a sua volta. Trata-se de oferecer aos jovens um ensino que supere a barreira da formação operacional x formação intelectual, que, nas palavras de Ciavatta, é um ensino que busca “superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificando, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Para efetivar um EI a escola tem o compromisso de reformular suas técnicas de ensino, rever seus currículos e os professores seus planejamentos e metodologias de ensino. A escola não pode ser entendida isolada do meio social, mas para que as mudanças do processo educativo se expressem de fato o mais importante é a comunhão de esforços e o compromisso com as orientações para uma mudança de postura e de pensamento por parte da equipe escolar⁴¹. Construir um ensino integrado exige uma ruptura interna nos “velhos” padrões das escolas e a construção de uma nova mentalidade educativa tanto por parte dos docentes como dos educandos. Araujo, Costa e Santos (2013) sustentam a flexibilidade na organização pedagógica da escola como condição para projetos educativos integradores e afirmam que “A

⁴¹ Nem todo currículo é explícito e intencional. As relações travadas na escola, seus rituais, regras, regulamentos, normas, e formas de funcionamento exercem um poderoso efeito educativo (MORAES e KULLER, 2016, p. 55).

flexibilidade, por sua vez, requer o permanente desenvolvimento da criatividade organizativa dos diferentes agentes de ensino (gestores, técnicos educacionais e professores)” (ARAÚJO, COSTA e SANTOS, 2013, p. 4). Diante do exposto, Arruda (2012) pontua a necessidade de educadores integrais para um processo educativo integrado:

Trata-se de desenvolver *educadores integrais*, capazes de tomar como centro do processo educativo não a palavra e o saber magistral, mas todas as atividades e vivências das crianças, os seus processos de descobrimento, socialização e singularização. Trata-se do desafio metodológico de formar a prática como ponto de partida e de chegada na construção do novo conhecimento. Trata-se do desafio de articular dialeticamente a prática com a teoria, o fazer com o saber, o agir com o pensar, condição indispensável para a formação de sujeitos autônomos, eficientes e criativos (ARRUDA, 2012, p. 98).

Com base em Arruda (2012), compreendemos que esta nova mentalidade da escola, do educador e dos educandos pode ser construída nas relações estabelecidas no contexto educativo, primando, como já foi sinalizado neste texto, pela contextualização dos conhecimentos escolares com os saberes sociais do mundo do trabalho e pelo agir de modo interdisciplinar. De acordo com nossa ótica, esse exercício favorece o entendimento de que a escola faz parte da vida do educando e não é uma instituição soberana e detentora da “verdade”. Sobre o papel da escola, Pistrak (2009) descreve:

A escola não deve ser seccionada e isolada da prática social da criança em seu meio. Aqui, a função da escola não será a de sobrepor à de formação inicial da criança uma “segunda natureza”, mas construir na prática social, no meio e a partir do meio, um sujeito histórico - lutador e construtor - onde a ciência e a técnica entram como elemento importante *desta luta e construção* (PISTRAK, 2009, p. 27).

Em uma perspectiva de ensino integrado, o processo de construção dos conhecimentos tende a favorecer uma real articulação entre as experiências por meio do trabalho⁴² - *técnica*- e os conhecimentos escolares- *ciência*- e os saberes do meio social em que os educandos estão inseridos – *cultura*. Assim, a escola possibilitará ao educando uma formação não apenas profissional/técnica, mas lhe dará a oportunidade de repensar suas escolhas e alcançar o que Gramsci denomina de maturidade intelectual (GRAMSCI apud CIAVATTA e RAMOS, 2012). A partir do momento em que o sujeito alcançar a maturidade intelectual ele se tornará um ser produtor e construtor de mudanças.

Ciavatta e Ramos (2012), discutindo sobre o ensino médio, esclarecem que este nível de ensino se processa de modo integrado quando fomenta uma educação totalizante. As

⁴² Neste estudo, e apoiados em Schwartz (2003), definimos as experiências do mundo do trabalho também como saberes.

autoras pontuam que o EM de modo integrado se dá além da relação de integrar a educação de caráter profissional e a educação geral. Compreendemos, assim, que não basta unir didaticamente o ensino técnico profissional e prático ao ensino teórico. É desejável que ao educando sejam oferecidas possibilidades em que ele possa concorrer para superar as desigualdades sociais. Não basta treinar e formar um profissional dinâmico e que esteja apto para resolver os entraves impostos pelo mundo do capital e/ou para atuar e gerar cada vez mais recursos para o mercado de trabalho. O que se deseja é proporcionar ao educando a possibilidade de refletir sua condição social e reconstruir as relações sociais para que se veja não somente como um operário trabalhador, mas como um cidadão que tem forças para lutar e construir o novo. Esse é o objetivo de uma educação totalizante defendida por nós. Reforçando este posicionamento, Ciavatta e Ramos (2012) esclarecem:

Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas dimensões históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada, a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, como a formação inicial, o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual [...] (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 306).

Destacamos ainda a necessidade de conceber o trabalho como um elemento primordial no ensino, pois, conforme sinaliza Pistrak (2009, p. 35), “O trabalho é à base da vida das pessoas. Disso segue-se que a atividade de trabalho das pessoas está no centro do estudo”. É preciso entender o trabalho como um bem, e que através dele são construídos conhecimentos em uma relação estreita entre teoria e prática. Confirmando essa relação, Pistrak (2009) pontua que “O trabalho socialmente útil é, exatamente, o elo perdido da escola capitalista. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e prática. É pelo trabalho em sentido amplo que esta relação se materializa” (PISTRAK, 2009, p. 33).

Entender a importância do trabalho para a efetivação do EI é entender que o trabalho é uma atividade inerente à vida das pessoas, *atividade vital* (MARX, 1844). Compreendemos o trabalho como atividade socialmente útil que possibilita aos sujeitos práticas e ações conscientes que concorram para a superação da alienação.

Neste contexto, pontuamos a inserção nas escolas da categoria trabalho no processo educativo na perspectiva de uma relação de reflexão e de práxis (este assunto será aprofundado no tópico 2.4), sendo necessário rever os currículos escolares abrindo caminhos para a inserção dos saberes sociais dos educandos como conteúdos importantes para a

aprendizagem. Sobre os currículos na perspectiva de ensino integrado, Santomé (1998) defende:

Uma das razões que vem sendo utilizada para defender os currículos integrados é que eles são uma forma de equilibrar um ensino excessivamente centrado na memorização de conteúdos, possibilitando assim que se implantem os processos. A educação da pessoa também precisa incluir a capacidade de tratar e aplicar os conhecimentos, estimar suas limitações e desenvolver os meios para superá-las (SANTOMÉ, 1998, p. 116).

Não há como pensar em reescrever o ensino em uma vertente transformadora ou de formação integral sem pensar em um currículo que atenda aos princípios de uma educação científica, crítica e reflexiva e que proporcione aos educandos reconstruir suas histórias dentro das suas necessidades. Na visão de Santomé (1998, p. 95), o currículo escolar é entendido como um ato educativo que deve ser “[...] planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais se deseja que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para serem cidadãos solidários, responsáveis e democráticos”. Conforme o autor esclarece, a seleção dos conteúdos curriculares deve partir das experiências dos envolvidos e dos seus saberes com o objetivo de amalgamar um novo tipo de sujeito.

Na discussão sobre o currículo para o EM, a escola Maria Conceição Gomes de Souza em sua proposta pedagógica especifica que “Um currículo antimarginalização é aquele no qual diariamente, em todas as disciplinas e em todos os procedimentos e recursos utilizados, estão presentes as culturas que têm sido silenciadas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 14)”, ou seja, o currículo sinalizado neste documento é construído levando-se em consideração as vozes silenciadas no universo da escola. Para tanto, é necessário compreender que

[...] os estudantes/trabalhadores, jovens e adultos, trazem para o espaço escolar conhecimentos que vão além daqueles tidos como científicos, significa valorizar outros saberes que constituem esses sujeitos e conhecer suas potencialidades no processo de ensino e de aprendizagem na referida modalidade de ensino. Para que estes conhecimentos sejam percebidos e valorizados no ambiente acadêmico é necessário estabelecer um diálogo entre eles [...] (ZORZI e FRANZOI, 2010, p. 116).

No momento de planejar o currículo da escola, é importante que o corpo técnico e docente atente para os diversos tipos de conhecimentos e saberes que devem ser articulados. Um currículo integrado é uma dinâmica na qual os conteúdos são dispostos de modo contextualizado e interdisciplinar. Em um EI não há espaço para uma organização curricular em que as disciplinas não conversam entre si e a realidade do contexto não é evidenciada.

Esse currículo não pode em hipótese alguma ser elaborado de modo tradicional e individualizado somente entre os membros do corpo docente da escola ou da secretaria de educação (este é o formato de um currículo para o ensino não integrado), pois, para se construir um currículo integrado e este se fazer materializado, é necessária a participação coletiva e em massa⁴³.

Ressaltamos que não basta o professor em sua prática diária unir os conteúdos das disciplinas com os saberes dos educandos de modo aleatório em um processo de faz de conta, pois a construção do currículo integral acontece de modo coletivo e dialético. Investigar os acontecimentos sociais na perspectiva de ouvir os sujeitos é uma das formas de externar as demandas ocultas e elaborar a construção de um currículo real. Neste ponto, Libâneo (1994, p. 144) sinaliza que “[...] os conteúdos devem refletir objetivos educativos esperados em relação à participação na vida social. [...] significa incorporar no programa as experiências e vivências das crianças na sua situação social concreta, para contrapor as noções de uma sociedade idealizada [...]”.

Compreendemos que a educação tem sido “usada” como uma atividade intencional que parte de interesses de um grupo dominante que age sobre um grupo dominado. Neste campo, as escolas, os conteúdos escolares, os procedimentos de ensino e a gestão das técnicas de avaliações são escritas e impostas de cima para baixo, sem ouvir os que de fato fazem o *chão da escola* (PARO, 2001). No caso dos currículos escolares, as secretarias impõem uma excessiva pasta de conhecimentos distantes da vida dos educandos. Por esse motivo é comum ouvir nos corredores das escolas e nas salas de aulas os alunos fazendo os seguintes questionamentos: *por que estou estudando isto ou aquilo? Professor quando e onde eu vou usar isto, ou aplicar este conhecimento? Para que serve isso?* Neste contexto, o ensino deixa de ter sentido para o educando. Ele estuda somente para passar de ano, pois a educação e os conhecimentos curriculares não são algo que lhe proporcionem sentido, curiosidade e necessidade de aprender e tampouco despertem o seu interesse. Entendemos, com base em Charlot (2005), que,

Na escola, é preciso aprender o que ela impõe para que tenhamos um diploma- e este é o único sentido daquilo que se aprende. O saber não é mais de sentido, prazer, é apenas obrigação imposta pela escola (e pelo professor) para se ter direito a uma ‘vida normal’. Em outras palavras, o valor do uso do saber desapareceu, não há mais senão o valor da troca do diploma no mercado de trabalho (CHARLOT, 2005, p. 83).

⁴³ O termo em massa faz referência à participação dos educandos e das famílias, corpo técnico da escola, gestores, coordenadores, associações de pais/mestre, servidores de apoio, docentes etc.

Refletir sobre um currículo escolar que se mostre distante do contexto dos alunos nos levou ao encontro com o pensamento de Forquin (1992, p. 44), quando ele sinaliza a necessidade de “[...] compreender por que em tal época, em tal contexto, ensina-se a tal público tal coisa antes que aquela outra e descrever também os conflitos de interesses, as relações de poder, os elementos ideológicos que sustentam a construção de qualquer currículo”. Interpretamos o pensamento do autor com a emergente necessidade de investigar os currículos escolares impostos pelas secretarias e pelas escolas buscando sempre romper com um modelo de ensino que é abstrato para o educando (educação bancária). O docente que se identifique como um agente ativo e parceiro na/da ressignificação do processo de ensino age com um olhar aguçado, interpretativo e principalmente criativo para transformar as entrelinhas dos currículos impostos em possibilidade de ascensão das vozes não ouvidas, buscando a transformação da sociedade. As análises em tela convergem com o pensamento de Freire quando postula que

O objetivo da educação é tornar o homem consciente da dominação a que está submetido e criar condições de superação dos meios e processos de dominação. A escola não deve transmitir o saber dominante, mas criar condição de superação da dominação, inclusive pela transformação desse saber dominante e pela geração de um saber transformador em função dos interesses das classes populares (FREIRE apud MORAES e KULLER, 2016, p. 30).

Os percalços de elaborar e vivenciar um currículo integrado são inúmeros. É uma necessidade que vai para além de unir o ensino técnico ao ensino teórico no ensino médio, como já salientamos. É uma tarefa que só terá sua concretude, de fato, se houver por parte da equipe escolar uma preocupação em reescrever um modelo educativo que contemple os educandos em suas singularidades e na relação estreita entre a teoria e a prática, culminando para o desenvolvimento da sociedade através da práxis.

Nesta perspectiva, percebemos a necessidade de repensar as práticas educativas e pedagógicas para o ensino médio. É preciso ainda compreender e conceituar os educandos, que em sua maioria são adolescentes e jovens. Estes educandos adentram as escolas com todas as suas especificidades, saberes e cultura e isso deve ser visto como um apoio para renovar o currículo e ato educativo e não como uma dificuldade. É importante compreender a juventude como um corpo vivo que está presente no ensino médio. Diante da dificuldade de conceituar e compreender o universo dos jovens, buscamos aprofundar essa discussão na seção seguinte.

1.3 JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO

Cabe neste momento sinalizar a importância de conceituar os alunos que frequentam o ensino médio nas escolas brasileiras. Trata-se em sua maioria de adolescentes e Jovens com características próprias e com objetivos de formação diversos. Segundo o CONJUVE⁴⁴, são considerados jovens a população entre 15 e 29 anos de idade. Em Carrano e Falcão (2011) percebemos que, na maioria das vezes, os jovens ainda estão se conhecendo, redescobrando valores, aflorando suas singularidades, produzindo saberes, alguns iniciando o percurso profissional e muitos buscando na escola e através dela novos desafios e oportunidades. De acordo com Araujo e Alves (2013, p. 2), as juventudes são entendidas “[...] como uma complexidade variável, que se distingue por suas muitas maneiras de existir nos diferentes tempos e espaços sociais. Os jovens na sociedade não constituem uma classe social, ou grupo homogêneo”, ou seja, uma parcela da população que faz parte de uma construção dinâmica da nossa sociedade.

As DCNEMs, em consonância com o CONJUVE, entendem a juventude como:

Condição social-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológicas e etárias, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (DCNEM, 2013, p. 155).

No discurso das DCNEMs, é enfatizado que a juventude precisa ser entendida como possuidora de especificidades, de experiências de vida, de conceitos e saberes, além de seus modos próprios de ser e estar no mundo. No entanto, na condição de sujeitos históricos e sociais, os jovens participam da vida em sociedade enfrentando e vivendo problemas e os desafios da vida contemporânea. Neste contexto, o ensino público brasileiro deve considerar e entender os jovens dentro das relações sociais estabelecidas na sociedade.

Em uma sociedade capitalista de interesses voltados para atender uma minoria detentora do poder político e econômico, a educação caminha no sentido oposto de proporcionar aos jovens educandos, sobretudo da classe média, um ensino com qualidade e com boas expectativas de futuro para esta parcela da população. Trata-se, neste contexto, de um modelo educativo com a finalidade da “[...] criação de sujeitos capazes de pensar, fazer e criar com autonomia indivíduos, comunidades, grupos sociais, povos; capazes de

⁴⁴ www.juventude.gov.br/conjuve- Conselho Nacional da Juventude.

autogovernar-se e governar coletivamente as suas diversas unidades de trabalho e de existência [...]” (ARRUDA, 2002, p. 71). Pois, em várias situações, nos contextos de ensino é apresentado aos jovens um discurso segundo o qual a sua condição de vida econômica é fruto do seu nível de escolaridade (Teoria do capital humano⁴⁵). Um discurso que a nosso ver atribui ao próprio sujeito um fardo que não é dele, pois é um discurso que escamoteia a responsabilidade do Estado para com esta população e para com a garantia do direito a uma educação de qualidade para o cidadão. Sobre a teoria do capital humano, Frigotto (2010), na obra *A produtividade da escola improdutiva*, pontua:

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

O Estado, uma vez que atribui à escola e ao próprio jovem uma reponsabilidade que não é somente dele, acaba por negligenciar um ensino de qualidade para a população e por esconder e camuflar, através de discursos como os da teoria do capital humano, os níveis de desigualdades sociais que são inerentes a uma sociedade capitalista. Pontuando a realidade do ensino médio, Frigotto (2011) fez uma análise com base nos dados de sua pesquisa⁴⁶ realizada no ano de 2008 com o tema *Os sujeitos do Ensino Médio do Brasil na relação quantidade/qualidade e as políticas públicas de formação, emprego e renda para jovens de 16 a 29 anos* e concluiu que,

[...] dos quase 40 milhões de jovens nesta faixa etária, a grande maioria tem sua vida futura em suspenso ou fortemente interdita. Aproximadamente 70% desses jovens são filhos de trabalhadores, empregados ou subempregados, que vivem na periferia ou bairros pobres das grandes e médias cidades ou no campo em condições precárias. Mais de 50% não atingiram a etapa final da educação básica - o ensino médio. Quando o fazem, a maioria, aproximadamente 60%, é realizada no turno noturno em precaríssimas condições de espaço, tempo, condição de trabalho docente e dos próprios alunos (FRIGOTTO, 2011, p. 118).

⁴⁵ Frigotto (2011) critica a teoria do capital humano sustentada por Schultz, porque as relações de poder e de classes estavam ausentes da teoria. “[...] É uma teoria circular: os pobres são pobres porque têm pouca escolaridade e têm pouca escolaridade porque são pobres” (FRIGOTTO apud TIRIBA e CIAVATTA, 2011, p. 111).

⁴⁶ Frigotto (2011). Educação tecnologia e ensino médio: concepções e a relação quantidade/qualidade. Rio de Janeiro, 2008- relatório de pesquisa.

Interpretando os dados da pesquisa de Frigotto (2011), constatamos que a grande maioria da população de jovens se concentra na periferia das cidades ou na área rural dos municípios, e, do quantitativo geral dos jovens apresentados, apenas 50 % desses conseguem concluir o ensino médio. O autor chama a atenção ainda para as condições muitas vezes precárias em que o ensino é apresentado para a maioria dos jovens. Geralmente muitos jovens precisam trabalhar e a única oportunidade para concluir o EM é no turno da noite; e por muitas vezes, devido a suas condições sociais, buscam concluir mais rapidamente os estudos, através de cursos supletivos.

No tocante à necessidade política e econômica de inserir os jovens no mercado de trabalho, o governo passou nos últimos anos a expandir o ensino médio⁴⁷. Parte da população brasileira que antes não tinha acesso a este nível de ensino verifica a possibilidade de inserir-se nas escolas que ofertam o ensino médio. Segundo Beisiegel (2005, p. 31), “[...] verifica-se que o número de matrículas neste nível de ensino passa de 812.924, em 1985, para o quantitativo de 2.079,141 no ano 2000”. Esta evolução do número de matrículas é entendida, nas palavras de Carrano e Falcão (2011), como uma expansão sem qualidade, pois para os autores: “A escola de ensino médio, que historicamente foi uma escola para poucos, cresceu em número de matrículas, mas não se expandiu de forma a assegurar a qualidade humana e material de sua oferta” (CARRANO e FALCÃO, 2011, p. 177). Completando esse pensamento, Beisiegel (2002) pontua alguns entraves da expansão das escolas de ensino médio, tais como

Improvisação de professores, provimento de cargos docentes com pessoal não habilitado, falta de funcionários, baixos salários etc. Não foram investidos no ensino os recursos exigidos pela dimensão do processo de democratização das oportunidades. A expansão do atendimento escolar nos diversos níveis da escolaridade desenvolveu-se sob a permanente escassez de recursos financeiros, materiais e humanos (BEISIEGEL apud CARRANO e FALCÃO, 2011, p. 177).

A expansão do ensino médio, como já foi sinalizado, não ocorreu de forma a possibilitar aos educandos uma formação com qualidade. No caso dos jovens, essa situação é mais preocupante, porque a escola não conseguiu, ao longo dos anos, se adequar às necessidades de aprendizagens destes alunos e, em especial, às dos jovens trabalhadores do contexto rural. Charlot (2001) atribui a responsabilidade pelo aumento dos índices de reprovação e abandono escolar à baixa qualidade do ensino e à inadequação da escola aos jovens das camadas populares que estão ali inseridos. A nosso ver, essa situação se explica

⁴⁷ Beisiegel (2005).

pelo fato de a escola não contemplar as experiências, saberes e interesses destes educandos no processo de ensino. Conforme o autor, “[...] pode-se dizer que o ensino público brasileiro não garante aos seus alunos uma relação pessoal significativa com o(s) saber (es) [...]” (CHARLOT, 2001, p. 33). As reflexões de Charlot são aprofundadas em Carrano e Falcão (2011), os quais postulam que,

Na verdade, as escolas públicas, em sua maioria, são pouco atraentes, não estimulam a imaginação criadora e oferecem pouco espaço para novas experiências, sociabilidades, debates públicos, atividades culturais e informativas ou passeios que ampliem os territórios de conhecimentos. Neste caso, além de todos os fatores exógenos (necessidade de buscar trabalho, insegurança nos territórios de moradia, maternidade e paternidade ainda na adolescência etc.) que vão atraindo os jovens para fora da escola. Ressalvando-se as honrosas exceções, o estar na escola não tem sido uma experiência feliz para muitos jovens (CARRANO e FALCÃO, 2011, p.108).

No olhar de muitos jovens, a escola está longe de ser um lugar atrativo, pois suas culturas, seus costumes e sua maneira de reconhecer o mundo a sua volta acabam sendo desconsiderados e negados nas escolas. Muitas vezes a relação entre o educador e o educando é conflituosa, justamente pela falta de um espaço comunicativo entre eles (CARRANO e FALCÃO, 2011). A escola, que tem como uma das suas funções preparar os educandos para o exercício da cidadania, se perde em seu discurso, e acaba negando ao jovem educando o direito a reconhecer a sua história e até mesmo a sua identidade⁴⁸ quando mascara os objetivos de ensino para um contexto fora das experiências dos educandos e das suas necessidades. Segundo Sposito,

Muitos jovens, principalmente os oriundos de famílias pobres, vivenciam uma relação paradoxal com a escola. Ao mesmo tempo em que reconhecem seu papel fundamental no que se refere à empregabilidade, não conseguem atribuir-lhe um sentido imediato. Vivem ansiosos por uma escola que lhes proporcione chances mínimas de trabalho e que se relacione com suas experiências presentes (SPOSITO apud DCNEM, 2013, p. 155).

Compreendemos que, para analisar a situação dos jovens no ensino médio do país, é preciso atentar para o fato de que uma parcela significativa dessa juventude está inserida no

⁴⁸ Sobre a ideia de identidade, nós nos apoiamos em Ciavatta (2012), a qual especifica que a construção da identidade é um processo dinâmico, sujeito a reformulações de acordo com as vivências e as relações sociais. É uma construção que está enraizada na cultura, no tempo, no lugar onde os sujeitos estão inseridos e em suas realidades, vivências e memórias. Também em Pollack (1989), entendemos a construção da identidade com a relação da memória social dos sujeitos, que pode ser individual ou coletiva.

mercado de trabalho⁴⁹ acumulando várias funções e atribuições (estudante, trabalhador, alguns ainda como pai ou mãe de família etc.). No quadro abaixo, observamos os dados a partir da relação estudo/trabalho e da divisão por gênero. Os dados do IBGE do ano de 2001 compreendem os jovens de 15 a 24 anos e servem para ilustrar a porcentagem das prioridades dessa juventude.

Quadro 3: Equação estudo-trabalho, segundo sexo, dos jovens entre 15 e 24 anos. Brasil/2001 (%)

Atividade quanto a estudo e trabalho	Sexo		
	Feminino	Masculino	Total
Só estuda	33,0	28,0	30,3
Trabalha e estuda	15,0	22,0	18,2
Só trabalha	23,0	38,0	31,2
Não trabalha e não estuda	29,0	12,0	20,3

Fonte: IBGE, PNAD 2001, In: Castro, 2011.

A análise do quadro mostra que no sexo masculino a prioridade é o trabalho, representado por 38% dos jovens, seguido pela preocupação com o estudo, expresso em 22%. Já no sexo feminino a porcentagem maior se dá na categoria *só estuda* com 33%, a relação trabalho e estuda atinge 15%. Chamam-nos a atenção os 29% de meninas que não trabalham e não estudam. Os dados revelam que o ensino médio, apesar de sua expansão, ainda não atingiu um quantitativo significativo de jovens. Pensando na dinâmica de muitos jovens que buscam conciliar trabalho e estudo, os quadros abaixo mostram o percentual de horas trabalhadas da população jovem na região Norte e no estado do Pará bem como os rendimentos mensais desses jovens, respectivamente.

Quadro 4- Distribuição do percentual de jovens de 5 a 29 anos, por número de horas trabalhadas por semana no trabalho principal.

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Distribuição percentual de jovens de 15 a 29 anos de idade, ocupados na semana de referência, por número de horas trabalhadas por semana no trabalho principal (%)		
	Até 39 horas	40 a 44 horas	45 horas ou mais
Brasil	26,2	48,9	24,9
Norte	35,0	41,3	23,7
Pará	38,2	37,5	24,3

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013.

⁴⁹ Conceituamos a expressão *mercado de trabalho* de acordo com FRIGOTTO (2002), ou seja, como a “[...] percepção ou apresentação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (trabalho)” (FRIGOTTO, 2002, p. 14).

Quadro 5- Percentual de jovens de 15 a 29 anos, por classe de rendimento mensal por todos os trabalhos

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Distribuição percentual de jovens de 15 a 29 anos de idade, ocupados na semana de referência, por classes de rendimento mensal de todos os trabalhos (%)			
	Até 1/2 salário mínimo (1)	Mais de 1/2 a 1 salário mínimo	Mais de 1 a 2 salários mínimos	Mais de 2 salários mínimos
Brasil	14,0	22,1	42,1	18,9
Norte	24,0	28,0	33,5	13,2
Pará	28,7	30,3	27,8	11,5

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013.

(1) Inclusive sem rendimento.

Com base nos dados acima, notamos, no que se refere ao percentual de horas trabalhadas da população de 15 a 29 anos no Estado do Pará, na média de até 39 h/s, um percentual acima da média nacional, que é de 26,2%. Já na média de 45h/s, estamos praticamente no mesmo nível percentual. Compreendemos, assim, que a juventude paraense, em meio a sua real situação de vida, acaba por dedicar grande parte do seu tempo ao trabalho. Na tabela referente à remuneração, no Estado do Pará 28,7% dos jovens ocupantes do mercado de trabalho recebem de nenhum até no máximo ½ salário mínimo. Esse percentual é maior do que toda a região Norte e até mesmo do que a média nacional referente ao mesmo valor salarial (nenhum ou até ½ salário mínimo). Com relação ao rendimento de dois salários mínimos, apenas 11,5 % da população jovem paraense recebe esse valor, média menor do que a média da região Norte e a média nacional. Chama nossa atenção o fato de que no contexto paraense os jovens imersos no mercado de trabalho têm rendimentos muito baixos e ainda pouca qualificação (quadro 5).

No que se refere à qualificação⁵⁰ e à escolarização⁵¹ dos jovens no contexto paraense, nossas pesquisas apontam para uma realidade preocupante com relação à formação e à preparação qualificada para atuarem em uma sociedade competitiva em nível de igualdade com os demais jovens de outras regiões. Os dados expostos no quadro abaixo mostram que 76% dos jovens paraenses estão em alguma etapa/série do EM. No entanto, apenas 3% desses jovens, representados por 10.640 alunos, estavam frequentando o ensino médio técnico,

⁵⁰ Deluiz (2011) define qualificação como “Conjunto de habilidades e saberes que provêm de várias esferas, tais como: da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho e social (qualificações tácitas) posto em ação para resolver problemas e enfrentar situações imprevistas em uma situação concreta de trabalho”.

⁵¹ Libâneo (1994, p. 34) explica que “A escolarização é um dos requisitos fundamentais para o processo de democratização da sociedade, entendendo por democratização a conquista, pelo conjunto da população, das condições materiais, sociais, políticas e culturais que lhe possibilitem participar da condução das decisões políticas e governamentais. A escolarização necessária é aquela capaz de proporcionar a todos os alunos, em igualdade de condições, o domínio dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento das suas capacidades intelectuais requeridas para continuidade dos estudos e para as tarefas sociais e profissionais [...]”.

recebendo algum tipo de qualificação que os habilitem para o mercado de trabalho. Em nível percentual, a realidade do ensino médio técnico no Pará é a menor de todos os Estados da região Norte. Ressaltamos que estes dados são um retrato da realidade no ano de 2009, a partir de informações do censo escolar⁵². Neste contexto, Araujo e Alves (2013, p.8) dialogam e afirmam que, “Considerando a ideia de inserção da juventude paraense no mercado de trabalho de maneira qualificada, os dados do IBGE revelam que ela se dá de forma precária, precoce e desqualificada”. Podemos concluir que tal situação se reflete nos baixos níveis de remuneração que a população jovem recebe, conforme já apresentamos no quadro 5.

Quadro 6- Número de alunos do Ensino Médio segundo unidade da Federação - 2009 (Região Norte)

	População de 15 a 17 anos (2007)	EM- Ensino Médio (2009)	% em cobertura no EM	Ensino Técnico em relação ao EM (2009)	%
Brasil		8.288.520		857.195	10%
Norte	919.258	719.795	78%	41.393	6%
Rondônia	89.059	60.787	68%	2.964	5%
Acre	41.963	34.432	82%	1.876	5%
Amazonas	200.368	160.395	80%	17.235	11%
Roraima	24.194	17.485	72%	1.178	7%
Pará	448.345	344.183	76%	10.640	3%
Amapá	38.205	36.700	96%	1.756	5%
Tocantins	77.124	65.813	85%	5.744	9%

Fonte: MEC. Educacenso, 2009 e IBGE. PNAD, 2007, in ARAUJO e ALVES, 2013.

No tocante à população jovem paraense matriculada regularmente no ensino médio no ano de 2015, podemos observar (quadro 6) que houve sim um crescimento em quantidade de matrículas comparados com os dados anteriores de 2009 neste mesmo nível de escolaridade. No entanto, em nossas análises esses dados, apesar da expansão, revelam que o EM ainda não atingiu a maioria dos jovens do nosso Estado, visto que tínhamos aproximadamente 2.243.780 (IBGE/2010) jovens (15 a 29 anos) no Estado do Pará. Apoiados em Araujo e Alves (2013), podemos afirmar que a grande massa de jovens que não têm ou não tiveram acesso ao ensino médio, sobretudo, em idade adequada são os jovens das classes menos favorecidas, que precisam trabalhar ou ainda os que vivem em áreas rurais ou em regiões “esquecidas” pelo poder público e de difícil acesso, dada a dimensão geográfica do Estado. Araujo e Alves (2013, p.10), falando sobre os jovens que estão matriculados no EM na faixa etária esperada (15 a 17 anos), pontuam que “Não precisamos de nenhum estudo

⁵² O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. É coordenado pelo Inep, órgão vinculado ao Ministério da Educação, e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>

sociológico para afirmar que entre estes jovens prevalecem aqueles oriundos das camadas mais altas da nossa sociedade. Ficam mais fora da escola ou atrasados os jovens oriundos das classes trabalhadoras”.

Afunilando este estudo, o quadro abaixo mostra o total de matrículas por faixa etária em nível nacional, regional, estadual e local (município São Francisco do Pará). Enfatizamos que no ano de 2016 o censo escolar da Escola Conceição Gomes registrou um total de 866 alunos, um aumento de 63 alunos comparados com os dados de 2015 (conforme quadro 7-803 educandos no EM). Esses dados são reflexivos porque mostram que o ensino médio vem ganhando saltos entre a população jovem, no entanto é necessário investigar se este salto quantitativo garante à juventude um ensino com qualidade e com oportunidades iguais, dada a realidade social dos jovens matriculados no EM de São Francisco do Pará.

Quadro 7- Número de matrículas no Ensino Médio - ensino regular e /ou especial - na faixa etária de 15 anos ou mais

Abrangência	Número de Matrículas no Ensino Médio - Ensino Regular e/ou Especial				
	Total ¹⁻³	Faixa Etária ⁴			
		15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 anos ou mais
Brasil	7.488.639	6.001.827	1.031.760	299.301	155.751
Norte	743.138	494.983	142.404	67.143	38.608
Pará	339.304	202.251	73.201	39.861	23.991
São Francisco do Pará	803	390	174	131	108

Fonte: INEP- censo da educação básica 2015.

Notas: 1- O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2- Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar. 3- Inclui matrículas no ensino médio propedêutico, normal/magistério e curso técnico integrado (ensino médio integral), de ensino regular e/ou especial. 4- A faixa etária é calculada considerando a idade do aluno na data de referência do censo escolar.

Outro ponto que merece ser analisado diz respeito à taxa de frequência e permanência desses jovens no ensino médio, pois ponderamos que não basta garantir a expansão numérica em nível de matrículas desses jovens, mas também assegurar a permanência deles e a conclusão do EM e ainda o prosseguimentos dos estudos. Segundo dados do IBGE/2013, apenas 39,9% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados e frequentavam regularmente a escola. Este número/porcentagem torna-se menor ainda na faixa etária seguinte. Esses indicadores revelam que o EM e a escola não são atrativos para este alunado, ou ainda não oferecem condições para que o jovem conclua seus estudos. Sabemos que existem inúmeras questões sociais que também contribuem para tal fato. No entanto, não é objetivo deste estudo o aprofundamento do assunto.

Importante é pontuarmos a necessidade de rever as políticas públicas educacionais que contemplem os jovens das classes populares nas suas especificidades, dificuldades, anseios e interesses, para, além disso, formar o educando na compreensão do ensino integral que garanta a formação técnica e a formação intelectual e reflexiva para o mundo do trabalho e para a sociedade. De acordo com Carrano e Falcão (2011),

[...] as políticas educacionais e de apoio aos jovens poderiam combinar as alternativas de forma a oferecer as duas possibilidades de suporte tanto à escolarização quanto à inserção nos mercados de trabalho. É preciso criar e estimular estruturas e estratégias de qualificação e apoio para o ingresso no mundo do trabalho concomitantemente à melhoria da formação de base e cidadã que se espera que o ensino médio proporcione aos seus estudantes (CARRANO e FALCÃO, 2011, p. 193).

A discussão sobre uma educação coerente para a juventude precisa exigir do Estado políticas públicas condizentes com a realidade de vida desses educandos, pois, no Estado do Pará, a população jovem, segundo o IBGE/2010, era de 2.243.780 tanto do sexo masculino como feminino; deste percentual, 12,6% dos jovens se declaravam ser da raça/cor preta e a grande maioria, 64%, na classificação parda (as classificações de raça/cor, segundo o IBGE, são: branca, preta, amarela, parda, indígena). Observamos que a grande maioria da população dos jovens paraenses, cerca de 76,6%, são jovens negros ou pardos, enquanto apenas 23,4% estão distribuídos nas demais classificações. Essa informação revela que no nosso Estado a população jovem é uma população não homogênea. Daí uma das necessidades de tratarmos o termo juventude no plural *juventudes*, como perspectivas de várias definições e inúmeras realidades.

Especificamente a juventude matriculada nos turnos da tarde e da noite na escola Maria Conceição Gomes de Souza, em São Francisco do Pará, representa uma parcela dos jovens do município que são oriundos do meio rural, apresentando características próprias, como já foi pontuado na sessão sujeitos da pesquisa. De acordo com os dados de matrículas da escola (quadro1), esses jovens (faixa etária de 14 a 29 anos), em sua maioria, são trabalhadores e desenvolvem funções diversificadas com prioridade para as atividades em que eles contribuem na agricultura familiar. Na fase da pesquisa exploratória, observamos que o contexto de vida dos jovens são suas comunidades localizadas na área rural do município, onde as atividades culturais giram em torno das ações na igreja⁵³, nos momentos do futebol e na escola. Essas observações apontam para um perfil de jovens que, imersos na escola Maria

⁵³ No momento da entrevista exploratória, não se especificou qual igreja e quais tipos de ações desenvolvidas na igreja para os jovens da zona rural de São Francisco do Pará. Mencionou-se a igreja como local da atividade cultural sem especificá-la.

Conceição Gomes de Souza, precisam ser entendidos enquanto suas singularidades, dificuldades de locomoção até a escola (geralmente dependem de transporte escolar), dificuldade para conciliar trabalho e estudo, entre outros pontos. Esses educandos também buscam na escola novas oportunidades, novas descobertas e novas perspectivas.

Desse modo, a escola e todos que dela fazem parte podem trabalhar os anseios da juventude rural a partir da compreensão do cotidiano de vida e de trabalho, dos saberes, da realidade e das necessidades reais desses educandos, buscando uma prática educativa e pedagógica condizente com o contexto social da juventude rural do município. Neste sentido, retomamos Charlot (2005, p. 53), quando esclarece que “[...] não se vai à escola somente para se preparar para ocupar uma posição social; vai-se à escola também para *aprender*”. É necessário ainda, segundo o autor, “[...] considerar as *especificidades dos saberes* e das atividades para além da relação com o saber, *as relações com os saberes*” (Ibid., 2005, p. 53 - grifos nossos).

Isto posto, é necessário entender as juventudes paraenses⁵⁴, especificadamente a juventude paraense rural⁵⁵, dentro de suas complexidades e heterogeneidades, o que exige também conscientização e clareza por parte do poder público e de todos os envolvidos no processo educativo para fomentar ações educativas e pedagógicas que tornem esses sujeitos politizados e não alienados, visto que os dados expostos mostram que a educação no Pará não vem se dando de modo igualitário, seja em oferta ou em qualidade. Exige ainda pensar, reescrever e oferecer o ensino médio de modo integrado, abrindo possibilidades para os jovens, independentemente de sua condição social-econômica-cultural, articularem no processo de ensino os seus saberes e experiências, e desta forma assegurar às juventudes o entendimento do valor social de sua classe e do valor social do trabalho, bem como das relações sociais estabelecidas por meio dele.

No que se refere ao ensino médio e o processo de ensino aprendizagem das juventudes, na seção seguinte apontamos mais especificadamente as nossas análises sobre as

⁵⁴ Sentimos a necessidade de tratarmos neste trabalho especificadamente a juventude paraense. Araujo e Alves (2013, p. 2) entendem juventudes paraenses ou amazônidas como condição diversa, que considera, por exemplo, as singularidades étnicas, biológicas e de gênero.

⁵⁵ Stropasolas (2006, p. 176) considera que as dificuldades para conceituar juventude, no caso juventude rural, não impedem nem desqualificam a sua utilização; pelo contrário, representam uma grande oportunidade para (des) construí-lo, dialogando com os filhos (as) de agricultores familiares e buscando noções representativas deste segmento social, comumente utilizadas sem a devida vigilância (e prática) epistemológica. Ao se referir à juventude rural, inúmeros agentes e instituições externos, que pensam ou repensam as políticas e as intervenções no espaço rural, o fazem desconsiderando ou não problematizando a heterogeneidade presente entre seus membros.

características do EM entendido de modo integrado ou não integrado e a formação das juventudes trabalhadores presentes neste nível de ensino.

1.4 PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO OU NÃO INTEGRAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

Para falarmos sobre o ensino médio de modo integrado ou não integrado, é necessário entender que este nível de ensino foi historicamente marcado por um ensino desigual e dual. Segundo Moehlecke (2012, p. 40), “[...] o ensino médio no Brasil nasce como um lugar para poucos, cujo principal objetivo era preparar a elite local para os exames de ingresso aos cursos superiores...”. Tal situação perdurou por muitos anos, no entanto, de acordo com DCNEM (2013, p. 153), este nível de ensino sofreu mudanças significativas com a reforma comandada pelo então ministro Capanema, que fragmentou esta modalidade de ensino entre ensino propedêutico para as elites⁵⁶ e educação profissional para a maioria da população. A esse respeito, Lucena e Silva Junior (2012) explicam que

As políticas educacionais nacionais acabam por referendar uma rígida divisão de classes no que se refere à formação educacional. Às classes mais favorecidas, uma educação voltada à pesquisa aplicação e ao saber científico. Às classes trabalhadoras, uma educação de cunho profissional, atendendo às demandas do mercado de trabalho. Especialmente no que se refere à formação de trabalhadores, o ensino médio acaba por exemplificar iniciativas para esse fim (LUCENA e SILVA JUNIOR, 2012, p. 80).

Na tentativa de contornar os problemas do ensino médio e com a preocupação de atender às mudanças sociais e econômicas do país, o governo passou a investir em políticas públicas e educativas que nem sempre trouxeram sucesso, de modo a contemplar os educandos das classes menos favorecidas. Nesta ótica, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº4.024/61) buscou unir o EM fragmentado (ensino secundário e técnico) em 1942, com a reforma Capanema⁵⁷. Posteriormente a Lei 5.692/1971 veio acirrar mais uma vez a dualidade e a desigualdade no ensino médio, quando determinava a *obrigatoriedade de profissionalização*⁵⁸ no então 2º grau (DCNEM, 2013, p. 154).

⁵⁶ [...] Uns são educados para dominar as letras, e para as artes e outros recebem uma educação para o trabalho manual e a conformação” (PARÁ, 2009, p. 24).

⁵⁷ A equivalência entre o ensino secundário e técnico veio a ser estabelecida, primeiro nos anos de 1950, com as leis da equivalência e, depois, a equivalência plena somente com a LDB de 1961, podendo os concluintes do colegial técnico se candidatar a qualquer curso de nível superior (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 32).

⁵⁸ Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a Lei 5.692/71 surgiu com o propósito de “Atender a demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. [...] sob o argumento da “escassez de técnicos” no mercado de trabalho e pela necessidade de evitar “frustrações dos jovens” que não ingressavam nas

O Ensino Médio volta a ficar em evidência com a Constituição Federal de 1988, uma vez que, no artigo 208, estabeleceu a obrigatoriedade, embora que “progressiva”, de oferta deste nível de ensino a toda a população. Apoiada neste discurso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), no artigo 35, reconhece o EM e especifica suas atribuições:

Art. 35 - O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

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

De acordo com o artigo 35 da LDB, o EM tem a finalidade de preparar o educando em várias potencialidades. No entanto, o discurso e a proposta da LDB, a nosso ver, não foi concretizada de modo a ofertar um ensino que proporcionasse aos jovens uma formação para o trabalho articulada com a formação intelectual e crítica. Nossas análises confirmam-se quando em 1997 o governo lança o Decreto nº 2.208/97, que propõe mais uma vez a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico Profissional, colocando em foco a dualidade histórica presente no EM. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) enfatizam que

A Regressão mais profunda, sem dúvida, ocorreu logo após a promulgação da LDB, no ensino médio e técnico, mediante o Decreto nº 2.208/97. Com efeito, este decreto reestabeleceu o dualismo, ainda que em outros termos, na educação dos anos, e assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado [...] (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 13).

No ano de 2004, pressões populares⁵⁹, sobretudo de estudiosos preocupados com uma educação pública de qualidade e de oportunidades iguais, levaram o governo a revogar o Decreto nº 2.208/97, sendo este substituído pelo Decreto nº 5.154/2004. O novo Decreto estabeleceu a possibilidade do ensino médio integrado, pois reintegrou o ensino técnico ao ensino médio (DCNEM). “O projeto de formação humana integral propõe-se a superar a

universidades nem no mercado de trabalho por não apresentarem uma habilidade profissional” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 33).

⁵⁹ A gênese das controvérsias que cercam a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a publicação do Decreto nº 5.154/2004 está nas lutas sociais dos anos 1980, pela redemocratização do país e pela remoção do entulho autoritário. Temos como marco, de modo particular, a mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em defesa de um sistema público e gratuito de educação [...] (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 22).

dualidade presente na organização do ensino médio promovendo o encontro sistêmico entre ‘cultura e trabalho’” (BRASIL, 2013, p. 23).

O breve resgate histórico sobre o EM nos direciona para compreender a importância do ensino integrado no exercício das práticas educativas pedagógicas. Entendemos que o EMI é uma proposta que vai além da junção do ensino nas especificidades formação intelectual e formação técnica, pois o concebemos como uma proposta mais ampla que proporcione aos educandos compreender o ato educativo em várias óticas, não apenas como uma única possibilidade de formação. Para Araujo, Costa e Santos (2013, p. 4), o ensino integrado é “[...] aquele compreendido como um conjunto de estratégias mediadoras dos processos de ensino e de aprendizagem com vistas a instrumentalizar a luta pelo exercício da liberdade”. Neste mesmo pensamento, Ciavatta e Ramos (2012) entendem o ensino médio na perspectiva de uma educação da totalidade, que se expressa na

[...] ideia de uma educação que esteja além do simples objetivo propedêutico de preparar para o ensino superior, ou apenas preparar para cumprir exigências funcionais ao mercado de trabalho. A ideia básica subjacente à expressão tem o sentido de inteiro, de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 305).

Entender o EMI como uma educação da totalidade nos remete a um olhar diferenciado na dinâmica do processo educativo, tendo como foco uma aproximação consciente entre teoria e prática e a busca por uma mudança social. Em Ferreira (2016), o ensino integrado é concebido “[...] como meio para estimular o desenvolvimento das dimensões críticas do ser humano e possibilita uma mudança necessária para o modelo explorador x explorados ao qual a sociedade está acometida historicamente” (FERREIRA, 2016, p. 7).

Enfatizamos que o EM que se queira no formato de ensino integrado exige buscar estratégias integradoras nos procedimentos/técnicas de ensino em que prenehe principalmente o compromisso com os objetivos de uma formação humana e ampla dos educandos. Para tal, Araujo e Frigotto (2015) explicam que

Várias são as possibilidades de estratégias de ensino e nenhuma delas pode ser destacada a priori, seja por razões ideológicas ou por uma possível impossibilidade de eficácia, sendo assim, reafirmamos que cada procedimento de ensino, enquanto meio, pode servir mais ou menos para o desenvolvimento de práticas integradoras (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 108).

Destacamos que a integração ou a não integração do ensino está associada ao compromisso dos educadores e de todos os envolvidos no processo. Trabalhar o ensino através do estudo de temas relevantes para a comunidade (tema dos complexos de Pistrak/2000), definir estratégias através de projetos didáticos, além de técnicas que favoreçam o diálogo e a reflexão para a resolução das necessidades e dos problemas da comunidade de modo coletivo são bons exemplos de caminhos para o ensino integrado. Por outro lado, quando a escola não busca articular as necessidades dos educandos, nega os saberes destes e não favorece meios para o exercitar do diálogo e do compromisso com os anseios de mudança, estará, mais uma vez, propondo um ensino não integrado (usamos a ênfase *mais uma vez*, pois partimos do pressuposto de que, historicamente, o EM se apresentou como um ensino fragmentado, não integrado).

Buscamos, dessa forma, por meio de nossas pesquisas, analisar como as práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola Maria Conceição Gomes de Souza fomentam atividades de integração ou de não integração entre os saberes sociais do trabalho dos alunos que são construções sociais e o conteúdo proposto no currículo do ensino médio. Entender a distinção entre os processos de integração ou não integração no EM é importante para a investigação da problemática desta pesquisa, pois enfatizamos a necessidade de revelar o tipo de formação que é oferecida aos jovens trabalhadores neste espaço educativo.

Entendemos que o novo perfil da juventude atual exige um ensino concreto e longe de um fazer estático e sem finalidade, visto que muitas vezes o educando é um ser que almeja encontrar no seio da escola uma ponte para deixar fluir seus saberes e suas necessidades. “Uma das mais importantes tarefas da instituição educativa hoje está em contribuir para que os jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e construir seus próprios acervos de valores e conhecimentos não mais impostos [...]” (BRASIL, 2013, p.19). Isso só é possível quando a escola incorpora no seu projeto de ensino os princípios de uma educação para a liberdade; liberdade do pensar e do agir de modo ético e plural. Quando o educando não encontra meios para se expressar, para falar e para ser ouvido, significa que a escola não favoreceu caminhos para uma formação equilibrada entre escola e EM e o mundo no horizonte dos jovens que ali estudam. Medeiros (2011) afirma que

Um projeto educativo deve corresponder a uma necessidade, a um problema, a um desafio, uma motivação de uma pessoa, de um conjunto de pessoas, de instituições. A pessoa é uma dinâmica viva entre o indivíduo e a sociedade. Os extremos são sempre perigosos. Nem individualismo nem coletivismo. Numa sociedade amorfa, que tende a abafar o indivíduo, dizer eu é - ainda e sempre - uma riqueza imensa que

ninguém nos pode tirar. Este é o princípio de cidadania plena e inalienável. É o oxigênio da nossa alma, o lugar íntimo da nossa vontade (MEDEIROS, 2011, p. 103).

O ensino médio integrado não se limita a favorecer oportunidades para os educandos desenvolverem suas habilidades. É uma formação muito mais intensa, pois o ensino integrado que concebemos se apresenta como oportunidade para a transformação da consciência e do modo de agir dos educandos. O EM integrado é entendido como meio para o fazer articulado entre alunos X professores, conteúdos curriculares X saberes e experiências, conhecimento de problemáticas X busca coletiva para solucioná-las, troca de informações X construção de autonomias. É, antes de tudo, um novo formato de ensino e de educação, pois é uma proposta educativa crítica dos sujeitos e para os sujeitos na perspectiva de reconstruir a cidadania através de um ensino⁶⁰ que leve o educando a pensar e a agir de modo crítico. A educação crítica e o EMI mostram caminhos para os educandos lutarem contra as desigualdades sociais, logo é uma prática da reflexão e da ação. Medeiros (2011) mostra que a educação crítica se utiliza dos princípios humanos e éticos. Assim pontua o autor:

A educação crítica é aquela que sabe das ameaças de sua determinação social e busca desfazer este condicionamento, essa circularidade entre as práticas educativas e a situação social existente à luz de princípios éticos humanistas. Significa isso buscar, na e pela educação, alternativas históricas à barbárie que se tornou inerente à realidade. Sujeitos emancipados são aqueles que conseguem se livrar dos condicionantes históricos mediante a reflexão crítica (MEDEIROS, 2011, p. 144).

Cabe refletir aqui sobre o que significa formar o ser humano de modo integral. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 84), “é tornar o sujeito íntegro, tornar inteiro [...] de compreensão das partes no seu torno ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”. Considerando o pensamento dos autores, destacamos que uma formação escolar que se queira integral e humana busca formar o sujeito em amplos aspectos; deve envolver os educandos para que eles possam entender as entrelinhas dos condicionantes políticos e econômicos que circundam na sociedade para que possam desenvolver sua vida de modo crítico. “A educação de que precisamos é a que capacite reflexões e pensamentos, possibilite a criação de propostas e práticas que contribuam para transformar as relações econômico-sociais em todas as suas dimensões” (TIRIBA e SICHI, 2011, p. 268).

⁶⁰ Ramos (2001) defende a ideia de uma educação científica como condição para o educando construir sua cidadania, pois é necessário ao educando entender o processo histórico de produção dos conhecimentos. A autora afirma que “[...] para além de aprender ciências, é preciso formar as pessoas para construir conhecimentos científicos, compreender e transformar o mundo em que se vive (RAMOS, 2001, p. 5)”.

É necessário atentar para o fato de que os educandos são seres que circulam nos corredores das escolas, nas salas de aulas e nos espaços da escola, fazendo deste ambiente um lugar significativo na sua formação, pois pensamos a escola como um lugar de formação para o povo e não de interesses dominantes. Com base em Santomé (2013), entendemos que cada ambiente da escola e cada pessoa que ali trabalha têm igual importância no sentido de contribuir para uma formação ampliada dos educandos. A organização interna da escola deve ter uma preocupação com todos de modo geral e com o desenvolvimento dos alunos nas diversas atividades propostas na dinâmica educativa e pedagógica, para que seu sentido de educação e de ensino na perspectiva da formação integral do ser humano não se perca em mais um discurso. Considerando esta análise, Santomé (2013) sinaliza que

Comprometer-se com uma educação crítica libertadora obriga a investigar em que medida os objetivos, conteúdos, materiais curriculares, as metodologias didáticas e os modelos de organização escolar respeitam as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade. Exige questionar se as interações pessoais nas salas de aula e na escola, assim como os modelos de participação estão condicionados por preconceitos e falsas expectativas; se as estratégias de avaliação servem para diagnosticar o quanto antes os problemas e nos manter alertas perante as dificuldades que cada estudante tem, mas em especial nos deixar cientes das dificuldades dos grupos sociais [...] (SANTOMÉ, 2013, p. 10).

Observamos que a preocupação de Santomé (2013) se dá principalmente na necessidade de a escola ser um espaço agregador, onde o ensino seja realizado de acordo com as especificidades dos educandos. Neste contexto, é importante possibilitar nas atividades escolares o ouvir e o falar e favorecer oportunidades para construir coletivamente um ensino condizente com as necessidades do grupo social. Este pensamento opõe-se à finalidade de se ofertar o mesmo conteúdo e os mesmos métodos de ensino para seres humanos diferentes socialmente (SAVIANI, 2012). Este posicionamento é um passo significativo para o ensino que se processe de modo integrado. Entender as especificidades de cada grupo de alunos e de cada pessoa para trabalhar pedagogicamente nestas especificidades é também uma demanda necessária na escola Maria Conceição Gomes de Souza, visto que tem educandos da realidade urbana e educandos do contexto rural do município, para, assim, construir uma formação humanizada que se expressa em um ensino concebido de modo integrado.

Deste modo, pensando alguns indicativos para o ensino integrado ou não integrado nas escolas, estabelecemos um quadro comparativo entre as similitudes e divergências na oferta do EM praticado em um processo de integração ou não integração.

Quadro 8- Práticas integradoras ou não integradoras no ensino médio

Integração no EM	Fundamentação teórica	Não integração no EM	Fundamentação teórica
Os educadores são integrais.	Arruda/2012	A escola é concebida de modo isolado.	Pistrak/2009
Os conteúdos e saberes dos educandos estão contextualizados e trabalhados de modo interdisciplinar na dinâmica educativa e pedagógica da escola.	Araujo, Costa e Silva/2013	Ensino é direcionado à formação técnica, dando ênfase ao conhecimento científico e desprezando outros conhecimentos/saberes. É uma formação pragmática.	Ramos/2001
Entende o trabalho como princípio educativo.	Pistrak/2009	Não há articulação entre as concepções de trabalho, ciência, cultura e tecnologia no conteúdo ensinado.	Ramos/2001
O processo educativo desenvolvido proporciona ao educando construir a consciência social e crítica enquanto classe de trabalhadores.	Rodrigues/2012	O saber é tido de modo fragmentado na organização dos conteúdos, não há unidade teórica e prática.	Araujo/Costa e Santos/2013 Vázquez/2011

Fonte: a autora, 2017.

De acordo com as informações do quadro acima, o ensino, na ótica da integração, é inscrito com apoio de educadores integrais, que se fazem presentes em ações pedagógicas de compromisso e responsabilidade com a formação ampliada dos educandos. O ensino integrado demanda que os conteúdos de ensino sejam trabalhados de modo contextualizado e interdisciplinar, fazendo pontes entre a realidade dos educandos e seus saberes sociais e os conteúdos da escola. Existe uma articulação entre conhecimentos científicos, trabalho, cultura e tecnologias (RAMOS, 2001). Outro ponto para a concretude do ensino integrado, conforme o quadro, refere-se ao entendimento da função educativa do trabalho. Ou seja, entender que o trabalho gera cultura e saberes e que por meio destas os sujeitos se educam mutuamente e se relacionam. E, por último, o EMI é um ensino condizente com a realidade do educando, visto que os saberes dos educandos fazem parte do processo de ensino e possibilitam a estes se reconhecer diante de sua realidade de vida e trabalho para refletir sobre. O EMI é um ensino da unidade teórica e prática, longe de uma formação apenas pragmática, pois trata-se de um ensino humanizado.

Por outro lado, temos o EM cujo processo de ensino se caracteriza por uma escola alheia às demandas e necessidades da sua comunidade escolar e não busca fazer uma relação entre a realidade dos alunos e os conteúdos de ensino (contextualização). Uma escola que tem como foco preparar os educandos para o mercado de trabalho e é adepta do pragmatismo. É uma escola onde não prevalece um processo de ensino atrelado aos interesses dos educandos, sendo um ensino de modo não integrado. Retomamos Gramsci (1991) para afirmar que se

trata, desta forma, de uma escola de formação mínima, imediatamente interessada em objetivos opostos aos da juventude trabalhadora presente no ensino médio.

O quadro mostra a importância de entender e diferenciar as práticas desenvolvidas nas escolas para de fato compreender como o ensino está se processando dentro da dinâmica de cada processo educativo. As informações expostas nos deram o direcionamento para compreender, através da investigação desta pesquisa, como as práticas educativas e pedagógicas no ensino médio da escola Maria Conceição Gomes de Souza se processam e qual o tipo de formação expressa no EM que aos educandos foi e está sendo oferecida.

1.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, que teve o título *Ensino médio, juventude e processos de integração ou não integração nas práticas educativas e pedagógicas da escola*, procuramos fazer um apanhado sobre o ensino médio desde o processo histórico de sua implementação e expansão até a proposta de formação humana e integral por meio do EMI.

Refletimos, na seção 1.1, sobre o EM no contexto da disputa do capital e trabalho e, mais especificamente na seção 1.2, tratamos sobre o EM para a formação do aluno trabalhador, discutindo, para tanto, o currículo e a atuação da equipe docente no processo de ensino. Na seção 1.3, discorremos sobre a juventude que está matriculada neste nível de ensino. Os jovens são entendidos como uma classe social não homogênea. Neste sentido, garantir um ensino que evidencie as juventudes em suas especificidades é uma necessidade. Pensamos a escola imersa no contexto social do alunado. A seção 1.4 colocou em evidência os *processos de integração ou não integração nas práticas educativas e pedagógicas no ensino médio*, e neste ponto procuramos sinalizar e diferenciar os princípios para cada um dos tipos de propostas de ensino. Afirmamos que, para conceber um ensino de modo integrado, é necessário repensar o currículo, os métodos avaliativos, as técnicas de ensino, a proposta de trabalho da escola e as mudanças de postura de gestores, de educadores e educandos para proporcionar uma formação coerente com as necessidades e anseios do educando trabalhador no EM.

O capítulo seguinte aprofunda os estudos sobre a proposta educativa da escola com o objetivo de refletir as práticas educativas e pedagógicas com base nos princípios de integração ou não integração a partir da relação entre os conhecimentos escolares e os saberes sociais mediados pelo trabalho realizado pelos educandos.

CAPÍTULO II - AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS E OS PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO OU NÃO INTEGRAÇÃO: DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES AOS SABERES SOCIAIS DO TRABALHO

Neste capítulo, expomos o resultado dos estudos sobre os saberes sociais dos educandos e os conhecimentos escolares, nas práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas na escola e as especificidades da relação de ensino com os educandos trabalhadores. Especificam-se ainda os sujeitos desta investigação, os gestores, professores e os alunos trabalhadores do meio rural.

O capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira e na segunda seção, discutem-se, respectivamente, os conceitos do saber e do conhecimento e a legitimação do saber social produzido e recontextualizado no mundo do trabalho do aluno trabalhador. O papel da escola mediada nas práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas na dinâmica da instituição educativa para concretizar o ensino integrado ou não integrado entre os conhecimentos escolares e os saberes dos educandos trabalhadores também é analisado e estudado neste capítulo, na terceira seção, pontuando as práticas de trabalho da equipe gestora e dos professores neste processo. Finalizamos apresentando, na quarta seção, uma reflexão sobre a construção e a articulação do saber a partir da ideia de práxis educativa.

2.1 NOÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS DE SABER E DE CONHECIMENTO

Iniciamos este estudo nos apoiando na visão de Caria (2007, p. 224) para quem o saber é “[...] a forma de mobilizar conhecimento (de conhecer!) mais informalizada, intuitiva e tácita e por isso a que mais ocorre no cotidiano de vida [...]”. Schwartz (2003), ao falar da concepção do saber ou saberes, especifica que estes têm uma história, têm um porquê e têm um objetivo. Os saberes não nascem do nada. Eles são resultados de um processo presente nas relações dos indivíduos e nas atividades sociais por eles desenvolvidas. Schwartz (2003) destaca que a noção de saber deve ser redefinida. Nas palavras do autor: “[...] sobre a própria noção do *saber* dissemos que ela deveria ser re-trabalhada, a fim de incluir todos esses saberes que, de dentro e pela história, vão do mais escondido no corpo ao mais verbalizável e socializável” (SCHWARTZ, 2003, p. 31). Em outro momento, Schwartz (2003) pontua ainda

que a construção dos saberes são *atravessadas* por escolhas, por debate de valores e pelas atividades laborais. Esse corpo de situações faz histórias e a partir daí germinam aprendizados e saberes. Entendemos, então, que a produção dos saberes é uma extensão das atividades produtivas e práticas dos sujeitos.

O saber é amalgamado nas atividades diárias e concretas. Pensar o saber como uma informação individual e guardada em uma “gaveta” dentro da memória de cada indivíduo é não entender que o ser humano é uma construção social e dialética. O saber também é uma forma de conhecer um dado objeto e uma dada situação partindo do conhecimento para a prática e através da prática, ou seja, o saber parte das informações teóricas e se consolida nas atividades práticas e de sentido. Esse percurso é entendido por Caria (2007) como um processo de *recontextualização*. Para Caria (2007), não existe equivalência entre conhecimento adquirido e conhecimento usado. Diz ele: “[...] o conhecimento adquirido pode ser retido na memória (ensinado para ser reproduzido), mas carece de recontextualização para poder ser usado na ação, principalmente se tiver apenas por referência um contexto verbal de ensino que o aprendiz não é sujeito ativo da aprendizagem [...]” (CARIA, 2007, p. 223). Em outras palavras, identificamos, a partir do processo de recontextualização definido pelo autor, a necessidade de fomentar a integração entre os saberes sociais dos educandos e os conhecimentos escolares no sentido de construir uma aprendizagem de sentido para os educandos.

Em Charlot (2005), observamos que para construir saber é necessária uma relação com o outro. Para o autor, o ser humano é um ser social, sendo um ser social é um sujeito que vive e que tem uma história, que se relaciona com outros seres, que trabalha, que produz conhecimentos e que necessita de novos saberes para criar sentido e significado na sua vida. Na busca de entender os saberes, Caria (2007, p. 243) converge com Charlot (2005) quando evidencia “[...] a necessidade de olhar para as aprendizagens pelo lado do saber, dos *sentidos* práticos-contextuais que se manifestam na interação social, sem esquecer que estes para se desenvolver têm que se articular com *sentidos* de uso do conhecimento-informação.” A partir dos autores as informações revelam a necessidade de articular e fazer a ponte entre conhecimentos preexistentes e significados/sentidos para fomentar a construção (recontextualização) do saber. Notamos que em Caria (2007) o saber precisa ter significado/sentido, no entanto, o autor não despreza a importância que atribui ao

conhecimento (experiência) já existente para a partir da recontextualização produzir o “novo”⁶¹.

Para Barth (1993), “O conceito de saber é evolutivo e cultural porque é pessoal/relacional/contextual, podendo modificar-se com o tempo e a experiência, portanto é provisório” (BART apud ZAIDAM, 2003, p. 87). Este autor concebe o saber como algo provisório, que pode sofrer mudanças e ressignificados de acordo com o tempo e com as necessidades dos indivíduos. Charlot (2001, p. 28) afirma que “[...] toda relação com o saber é indissociavelmente singular e social [...]”, entendemos o saber como algo sempre em construção, a partir das relações sociais e das necessidades dos indivíduos.

A partir dos estudos de Marx (1844) sobre a *atividade vital*⁶² do ser humano que é o trabalho, definimos que a construção do saber parte das necessidades do indivíduo e das relações produzidas por eles no mundo do trabalho. Como afirma o próprio Marx, “Tens necessidade do produto, logo ele é objeto do teu desejo e da tua vontade [...]” (MARX, 1844, p. 218). Na perspectiva marxista, os saberes não são entendidos como abstrações da consciência, são respaldos e resultados de uma consciência material de produção. Neste trabalho optamos por investigar as relações e definições de saberes pela ótica do materialismo histórico dialético. Interessa-nos entender o saber dentro dos processos de produção e das relações que são estabelecidas na dinâmica da escola e nas demais atividades em que os educandos são acometidos e realizam.

O ser humano é capaz de produzir saber a partir de suas necessidades e das relações com os outros homens e com a natureza (KUENZER, 1986). Os saberes são construídos nas práticas de trabalho (necessidades) e na maneira de viver em sua comunidade por meio das relações sociais estabelecidas etc. Não existe um único tipo de saber, mas sim vários tipos de saberes. Em determinados momentos os saberes se completam para formatar o sentido de um conhecimento mais denso ou se opõem, dependendo do anseio ou necessidade do grupo e do indivíduo que sentiu a necessidade de construir/reconstruir e externar tal saber aos demais (SCHWARTZ, 2003). Neste sentido, é latente que o grupo, seja de educandos e/ou trabalhadores (sujeitos desse estudo), busque compartilhar do entendimento de sua situação enquanto membro de uma classe social que precisa ser representada, seja na escola ou nos

⁶¹ A recontextualização profissional do conhecimento supõe escrever o conhecimento em dimensões relacionais e interculturais que podem tanto reproduzir como reestruturar ou configurar relações simbólicas de poder (CARIA, 2010, p. 169).

⁶² Marx (1844) compreende o trabalho sendo “[...] atividade vital, vida produtiva, agora aparecem ao homem apenas como meio para satisfação de uma necessidade, de manter a sua existência física. A vida produtiva, contudo, é vida da espécie. É vida criando vida. No topo da atividade vital, reside todo o caráter de uma espécie, seu caráter como espécie; e a atividade livre, consciente, é o caráter como espécie dos seres humanos” (MARX, 1844, p. 48).

demais espaços de convivência da sociedade, pois o saber e a aprendizagem que se queira significativa são construídos de modo contextualizado e em uma relação de troca de informações. Keunzer (1986) afirma que

O saber não é produzido na escola, mas no interior das relações sociais em seu conjunto; é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real, enquanto produzem condições necessárias a sua existência através das relações que estabelecem com a natureza, com outros homens e consigo mesmo... Desta forma, o trabalho é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento (KUENZER, apud FRAZOI e FISCHER, 2015, p. 6).

O saber é entendido como construção coletiva e social, faz parte de um processo que se desenvolve em diferentes situações e lugares⁶³, em diferentes épocas e histórias. Existem vários tipos de saberes, tais como: os saberes oriundos do mundo do trabalho, saberes das experiências de vidas (saberes dos mais velhos na comunidade), saberes das disciplinas escolares (teorias), saberes dos currículos escolares, saberes associados à prática cotidiana de cada indivíduo e ainda os saberes que emergem da relação entre os vários tipos de saberes e sujeitos. Deste modo, destacamos a colocação de Faster (2001), quando, ao tratar da qualificação dos trabalhadores em uma refinaria de petróleo, escreve que

[...] Ao ensinar o colega, ao interagir com o outro em situação de trabalho/ensino/aprendizagem, novos conhecimentos são construídos. Tal construção de conhecimentos beneficia não só “quem aprende”, como igualmente aperfeiçoa e desenvolve parte de “quem ensina”, desafiando a mobilizar seu repertório de saberes previamente construídos, atualizando-o neste processo de prática profissional/educacional (FASTER, 2001, p. 161).

Retomamos o pensamento de Charlot (2005, p. 57) quando escreve que “o saber é uma relação do outro e para o outro”, e ainda afirma que o ser humano é “[...] totalmente humano, totalmente social, totalmente singular (100%+100%+100% = 100%)”. O ser humano é um ser em constante processo de luta, e as atividades entre os sujeitos deve contribuir para a (re)construção de identidades condizentes com as necessidades reais de cada grupo. Entender o ser como 100% (social e singular⁶⁴) é vislumbrar a possibilidade de negar o que é imposto aos educandos trabalhadores e trilhar um caminho para construir ideias contrárias às que são inscritas e impostas nas escolas (na maioria das vezes) e nas relações de poder na sociedade.

⁶³ Fischer (2003), relatando sua experiência como coordenadora do programa de formação de educadores, ao realizar a investigação pontua que “Os envolvidos produziam conhecimentos a partir de determinados lugares: nos coletivos, nas escolas sindicais, com a participação de formadores do programa e dirigentes das escolas, no espaço da sala de aula, educadores e educandos [...] em grandes grupos nas reuniões [...]” (FISCHER, 2003, p. 69).

⁶⁴“Toda relação com o saber também é relação consigo - de quem aprende, com o que aprende e com ele mesmo” (ZORZI e FRANZOI, 2010, p. 119).

Ao pensarmos a relação de saber ou entre os saberes é necessário compreender que essa construção se dá em uma relação mútua (relação de ida e vinda). Se entendermos essa relação como recíproca e levarmos para a dinâmica das escolas, da sala de aula, nos atentaremos para o fato de que tanto professores como alunos são portadores de saberes. Toda essa gama de saberes que eles já possuem deve ser explorada no processo educativo como ponto necessário para compreender que só haverá construção de saberes por parte dos educandos a partir, prioritariamente, da sua necessidade, seja através do conteúdo que está sendo ensinado na escola, na metodologia usada pelos docentes ou nas demais práticas educativas e pedagógicas existentes neste ambiente. Ou seja, o saber e o aprender fazem parte do repertório e da realidade de vida dos educandos; caso contrário, não estará ocorrendo um aprendizado significativo, e sim um jogo de faz de conta⁶⁵. Analisando as práticas escolares e a produção de conhecimentos, Caria (2007) dispõe que

No essencial, o escolar, particularmente aquele que tem um enquadramento ideológico que exprime o desejo de democratizar a cultura, pode desenvolver pedagogias que visam uma aprendizagem que torne possível aos indivíduos retirar da experiência social (da cultura cotidiana) as formas, os princípios e as regras de organização do conhecimento que estão imersos nas mentes culturais e que se desenvolveram durante os processos de socialização primária dos indivíduos. A criação de uma instituição que visa retirar aquilo que pode haver de racional, positivo e analítico (que se transforma em conhecimento formal, generalizável e com valor de precisão) das culturas de interação cotidiana é uma invenção da modernidade que se apoia no pressuposto igualitário (contra a ideologia dos dons naturais) de que todos têm um potencial de desenvolvimento psicológico equivalente e que os torna iguais aprendizes das formas culturais escolares (CARIA, 2007, p. 227).

As reflexões de Caria (2007) pontuam o entendimento de uma pedagogia democrática em que as experiências dos educandos são tidas na proposta de ensino. Neste contexto, buscamos as definições para conceituar o que é o conhecimento e o que é saber e as experiências. Tais reflexões justificam-se neste estudo, uma vez que os saberes juntamente com os conhecimentos na dinâmica da escola fazem parte de um processo educativo que pode favorecer uma prática de ensino integradora ou não integradora, dependendo do modo como for conduzida essa relação.

Especificar os conceitos de saber e conhecimento não é uma tarefa fácil, visto que em nossa ótica eles se completam. Para precisar cada conceito, apropriamo-nos da ideia de Fiorentini, Souza e Melo (1998). Segundo estes autores, o conhecimento é mais ligado ao

⁶⁵ Schwartz (2003, p. 10) afirma que “[...] conceber, por exemplo, “formação de adultos”, “formação profissional” sem se interrogar sobre o que os “formandos” já construíram como saber em seu trabalho, e como esse trabalho sobre suas próprias competências inscreve-se em projetos de vida, é contentar-se com uma certa esterilidade do ato educativo”.

científico, já o saber se dá na prática, no cotidiano das relações sociais. Dessa forma, entendemos o saber como um conjunto de descobertas criadas no meio da sociedade através das relações entre os indivíduos e nas atividades práticas que realizam no mundo do trabalho e na vida. Ou seja, o saber é característico da experiência em uma relação saber-fazer. Reforçando este pensamento, os autores defendem que

Reconhecendo que nem os filósofos possuem uma posição clara sobre a diferenciação de significados destes termos, nós... usaremos ambas as denominações sem diferenciação rígida embora tendamos diferenciá-las da seguinte forma: conhecimento aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o saber, por outro lado, representaria um modo de conhecer-saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática, não possuindo normas rígidas formais de validação (FIORENTINI; SOUZA e MELO apud ZAIDAN, 2003, p. 87).

Apoiados em Fiorentini, Souza e Melo (1998), entendemos que a escola produz e socializa conhecimentos, enquanto os saberes partem da experiência e da empiria dos sujeitos em uma mútua relação. Santos (2000) focaliza uma reflexão que aprofunda a questão da distinção conceitual entre o *saber* e o *conhecimento*, visto que é expressa uma preocupação de entender a partir do ponto de vista reflexivo a importância tanto do saber como do conhecimento e de não desprezar ou colocar em evidência um sobre o outro, pois entendemos que em uma situação de aprendizagem ou de trabalho as informações (saberes e conhecimentos) são contextualizadas e se completam, não há na atualidade como pensar o ato educativo desprezando o que o educando tem de mais valioso que são suas experiências e seus saberes. Neste ponto, Franzoi e Fischer, citando Santos (2000), ressaltam que

O termo saber, segundo Santos (2000), é tomado como sinônimo de conhecimento, no entanto, a opção por um ou outro tem implicações de várias ordens. Conhecimento é utilizado quando se quer referir ao saber científico, ou ao saber formalizado, socialmente legitimado. Já o saber, via de regra, tem uma conotação mais pejorativa [...], no entanto, um debate atual coloca na ordem do dia a necessidade de resgatar as dimensões esquecidas dos saberes chamados menores elevando-os à maioria (FRANZOI e FISCHER, 2015, p. 2).

Com base nos autores acima e dada a dificuldade de estabelecer uma diferenciação exata entre os conceitos e partindo da relevância da pesquisa, que tem o objetivo de investigar as relações entre os saberes sociais dos alunos trabalhadores e os conhecimentos da escola, na Escola Estadual Maria Conceição Gomes de Souza, usaremos o termo saber para nos referir às informações, vivências e experiências sociais do cotidiano e do trabalho dos aprendizes, e

as informações ligadas à escola e ao currículo escolar trataremos como conhecimentos escolares.

Com relação ao saber, entendemos que é preciso investigar as relações entre os homens para assim compreender a construção dos significados que permeiam o universo dos saberes que são construídos no cotidiano, especificadamente nas relações e atividades ligadas ao mundo do trabalho, sendo necessário um aprofundamento nas relações sociais do sujeito e no coletivo do grupo. Dito de outra forma, identificar os interesses do grupo ou do indivíduo para reconhecer se o saber que ele desenvolve no seu trabalho revela indícios de uma consciência ingênua ou crítica (PINTO, 1993). A consciência crítica se expressa em uma consciência social coletiva, de luta e de anseios por mudanças políticas, econômicas e sociais em que os trabalhadores se vejam como partícipes de uma classe que precisa ser ouvida e que pode realizar transformações sociais. Já o saber em uma perspectiva ingênua é construído desatrelado dos problemas reais da sociedade, é um saber longe do pensamento reflexivo e da consciência de classe. O saber entendido na perspectiva crítica exige dos seres humanos um pensamento profundo e coerente da realidade em que convivem, onde são estabelecidas relações de parcerias entre as pessoas. Tais parcerias, vistas de modo coletivo, favorecem o exercitar de atitudes de reflexão e de ação. Neste sentido, Pinto (1993) esclarece a perspectiva do saber de acordo com a consciência do indivíduo.

Para a consciência ingênua, o saber se apresenta como conjunto de conhecimentos absolutos, abstratos, a-históricos. É produto do espírito puro, sem relação causal de parte da realidade do mundo [...] para a consciência crítica, o saber é produto da existência real, objetiva, concreta, material do homem em seu mundo (sendo este concebido como uma totalidade concreta em processo), imprimindo-se em seu espírito sob a forma de ideias ou pensamentos que se concatenam regularmente, isto é, logicamente (PINTO, 1993, p. 65).

Nas escolas, o saber inscrito em uma perspectiva crítica demanda atitudes coerentes com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Na dinâmica das escolas, a equipe escolar, expressa nos professores, coordenadores, equipe gestora e ainda nos alunos, tem a tendência de negar ou mesmo deixar para segundo plano os saberes cotidianos dos educandos, colocando sempre em evidência os conhecimentos curriculares, conforme já sinalizamos neste texto. Os docentes têm geralmente o hábito de usar os conhecimentos de suas disciplinas como imperativos ou mais importantes do que os saberes sociais dos alunos (sejam estes saberes do seu cotidiano, das suas experiências ou do mundo do trabalho) no processo de ensino (FORQUIN, 1992). Eis aí um dos grandes problemas da educação escolarizada na atualidade, pois, como já foi falado, uma aprendizagem significativa

e que proporcione uma formação crítica está condicionada na e pela *necessidade* por parte de quem aprende.

Se o conteúdo que está sendo ensinado aos educandos não parte da realidade e das necessidades destes, a construção do saber será duvidosa e a aprendizagem dos educandos estará, assim, comprometida⁶⁶. Entender que a ação de ensinar nas escolas exige uma reciprocidade expressa em uma relação de troca onde todos ensinam e todos aprendem mutuamente é uma demanda mais ampla que supera os limites dos espaços físicos da escola para buscar ir além. Gramsci, ao falar da relação pedagógica, advoga ser uma relação ativa e recíproca,

Mas a relação pedagógica não pode estar limitada às relações especificadamente escolares, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem-lhes as experiências e os valores historicamente necessários, amadurecendo e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Essa relação em toda sociedade em seu conjunto e para todo indivíduo com referência aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos [...] (GRAMSCI apud MANACORDA, 2008, p. 271).

As reflexões do autor demonstram que as relações educativas e pedagógicas são entendidas em um universo amplo e não limitado na escola. O autor compreende a necessidade de trocas de experiências para o desenvolvimento e o amadurecimento da identidade de cada ser humano. As necessidades de se estabelecer relações de trocas entre os indivíduos/grupos de que o autor fala nos levaram a refletir sobre o papel da escola enquanto palco para a produção/construção/reconstrução do conhecimento e do saber.

Ao longo de todo o processo de escolarização do país, as escolas e a educação sempre estiveram atreladas aos interesses das classes dominantes, que viam na educação escolarizada um “passaporte” para a manutenção da ordem de exploração da grande massa de trabalhadores ditada pelos efeitos de uma sociedade do capital⁶⁷. Neste contexto, a construção do saber buscou sempre atender a interesses alheios aos da classe menos favorecida, uma vez que as escolas ensinavam conteúdos que favoreciam a manutenção da ordem econômica e política do país. Contrapondo esse grande malefício da escola pensada de modo excludente,

⁶⁶ Bourdieu assinala que “[...] as finalidades subterrâneas que unem as obras humanas (e, ao mesmo tempo, as condutas e os pensamentos) encontram seus princípios numa instituição escolar investida da função de transmitir conscientemente (e também por um lado inconscientemente) o inconsciente, ou, mais exatamente, de produzir indivíduos dotados deste sistema de esquema inconsciente (provavelmente escondido) que constitui sua cultura” (BOURDIEU apud FORQUIN, 1992, p. 36).

⁶⁷ Para Libâneo (2012), a escola pública brasileira vive uma dualidade que se expressa no fato de que “num extremo estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltadas aos filhos dos ricos e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças” (LIBÂNEO, 2012, p. 17).

Forquim (1992, p. 44) considera que “É preciso que, no sentido próprio da palavra, aquilo que se ensina nas escolas valha a pena [...]”, ou seja, é necessário criar estratégias para mediar nas escolas e nas aulas diálogos com conteúdos que garantam sentido de fato para a vida dos educandos, ou seja, articular os conteúdos das disciplinas e da escola com os saberes sociais que os educandos trazem a partir do mundo do trabalho que vivenciam na busca de apresentar-lhes caminhos para superar os problemas sociais.

A ótica de entender os saberes dos alunos trabalhadores oriundos da área rural do município e imersos nos turnos da tarde e noite da escola em estudo revelou a necessidade de investigar os saberes que são gestados no interior das atividades laborais e todas as materialidades vividas no contexto dessas atividades. Assim, compreendemos que “toda atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos [...]” (SCHWARTZ, 2013, p. 23). O exposto nos remete a compreender que o mundo do trabalho é permeado de significados, saberes e conhecimentos. Neste sentido, aprofundaremos essa relação na seção seguinte.

2.2 A ESCOLA E A LEGITIMAÇÃO DO SABER SOCIAL DO TRABALHO: PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO OU NÃO INTEGRAÇÃO

Iniciamos este tópico refletindo sobre a produção dos saberes e a construção do pensamento científico no século VI a. c., em Mileto, na Ásia, pois nesta época acreditava-se que o conhecimento estava atrelado ao pensar e as teorias e ideias eram criadas segregadas das atividades práticas (do fazer e da produção). De um lado estavam os pensadores e de outro lado estavam os homens destinados à produção, ao trabalho. Barato (2004), apoiado no pensamento de Aristóteles, descreveu que “[...] a produção dos filósofos de Mileto aconteceu graças ao tempo de lazer que eles desfrutavam [...]”, e prossegue o autor: “Essa associação entre produção do conhecimento e ócio marcou profundamente a cultura ocidental. Acostumamos a ver o conhecimento como teoria desvinculada do fazer” (BARATO, 2004, p. 31).

A dicotomia criada pelo pensamento de Aristóteles deixou marcas na história da construção dos saberes da antiguidade até os dias atuais. Tal posicionamento acaba por negar a riqueza de conhecimentos/saberes produzidos pelos homens no universo do mundo do trabalho. Marx (1844) já afirmava que “O trabalho é a fonte de toda riqueza e toda cultura”, logo, quando desprezamos o trabalho e o fazer, e todas as singularidades deste ofício nas

vidas das pessoas, estamos negando aos homens reconhecer as suas histórias de vida e suas culturas.

Gramsci escreve que “Não existe nenhuma atividade humana somente manual ou somente intelectual, insistindo assim na impossibilidade da separação entre o pensar e o fazer” (GRAMSCI apud ARANHA, 1997, p. 21). A partir do pensamento gramsciano, é necessário entender que existe uma profunda e delicada relação na produção do conhecimento que se estabelece em uma via de mão dupla entre teoria e prática. O ser humano trabalhador é antes de tudo um ser social que produz conhecimentos e saberes no seio das atividades que desempenha na sua função de trabalhador. Este conhecimento é entendido como um saber muito valioso que não pode ser esquecido. Este saber é denominado por alguns autores como conhecimento tácito.

De acordo com Santos (2000), o saber oriundo da prática do trabalhador é “[...] adquirido no fazer, podendo ser caracterizado como um conhecimento tácito, sobre o qual as pessoas nem sabem verbalizar, mas que está presente nas respostas que dão às diferentes situações da vida profissional” (SANTOS apud ZAIDAN, 2003, p. 90). Aranha (1997, p. 14) afirma que “O conhecimento tácito é adquirido pelo trabalhador tanto no processo de trabalho quanto na sua atividade social geral”. Entendemos, assim, que este conhecimento incorpora um conjunto de regras, valores, trocas de informações, saberes experienciais dos mais velhos em idade ou no ofício de trabalhador, conversas informais e os conhecimentos prévios de cada ser humano. Essa imensa relação produz saberes que só se concretizam criticamente quando o trabalhador entende que é ao mesmo tempo sujeito que busca conhecer e que produz novos conhecimentos.

A concepção do saber no mundo do trabalho precisa ser ampliada constantemente, pois cada trabalhador produz uma história no trabalho que desenvolve e para isso faz uso dos saberes que já possui do seu mundo cotidiano e os associa aos saberes que utiliza nas atividades que o trabalho lhe exige (seja na agricultura, na indústria, no comércio, nas atividades de prestações de serviços e etc.). Desta forma, ressaltamos a ampliação do sentido do saber no universo do mundo do trabalho e do trabalhador, e que este adquira uma consciência reflexiva e crítica para compreender o trabalho não como simples aplicação de técnicas para a produção ou a geração de recursos materiais ou financeiros, mas como atividade vital. Conforme Santos (2000), “O trabalhador não é um mero executante determinado pelo seu lugar nas relações sociais e pelos dispositivos técnicos, mas, também, um homem, sujeito vivente, com todo horizonte de universalidade que isto implica” (SANTOS apud FRANZOI e FISCHER, 2015, p. 12).

Ampliar a concepção do saber nas relações que se estabelecem no mundo do trabalho e do trabalhador exige dos envolvidos uma postura ética na preocupação de despertar no indivíduo o entendimento do valor social do trabalho e para tal é necessário que o trabalhador incorpore o conhecimento tácito ou o saber produzido nas relações do trabalho como um estender de sua própria história. Sobre a natureza do ser trabalhador e do mundo do trabalho, Schwartz (2003) considera que,

[...] se o trabalho fosse simples aplicação de procedimentos pensados alhures, o trabalho não nos colocaria problemas, ele não interessaria a ninguém, ele não teria jamais se desenvolvido para além da “gestão de recursos humanos”, nós não saberíamos como os homens fazem sua história e nós não estaríamos aqui para tentar, juntos, pensar de outra forma a questão das instituições do saber. Aproximar uma situação de trabalho como uma “história” nos conduz a tocar com o dedo naquilo que o trabalho nos engaja e nos custa, porque ele nos obriga sempre, mais ou menos, a criar, a inventar e, por isso mesmo, a nos reinventar (SCHWARTZ, 2003, p. 26).

Nas atividades e nos processos de trabalho, o saber pode se apresentar de modo dual. Na primeira forma, é o saber ditado nas cartilhas e instruções e faz parte das ordens seja do serviço ou da empresa. Já no modo oposto, o saber é escrito em uma relação de sentido e dialógica. Santos (2000) faz uso das expressões *relação do saber* e *relação ao saber* para especificar o formato em que o saber pode se apresentar dentro das atividades de trabalho. O autor especifica que “A *relação ao saber* sendo uma relação de sentido, de valor entre indivíduo ou grupo e o saber permite visualizar o espaço de realização das potencialidades que estão presentes no trabalho e que constituem a diferença entre trabalho prescrito e trabalho real” (SANTOS, 2000, p. 9). Esta reflexão mostra que o saber é o elo que fortalece as atividades laborais e tece possibilidades de pontes entre o prescrito e o real, o simples e o complexo.

A análise de Santos (2000) nos remete a compreender a relevância que a *relação ao saber* no mundo do trabalho tem para o desenvolvimento e formação do ser humano. Sendo o trabalho compreendido como uma ação inerente ao homem e a sua vida, cabe às escolas reconhecerem as relações que decorrem do trabalho como parte significativa para a promoção dos conhecimentos escolares e para a formação da identidade dos discentes. Observamos que a escola e todos que nela trabalham e convivem precisam compreender o saber aflorado no mundo do trabalho e dos trabalhadores em uma dinâmica viva e inerente à formação humano-educativa. A seguir buscamos traçar um debate sobre o papel da escola na legitimação dos saberes dos alunos trabalhadores observando as práticas educativas com foco na gestão escolar e nas práticas pedagógicas mediadas pela atuação do professor.

2.3 A RELAÇÃO CONHECIMENTOS ESCOLARES E OS SABERES SOCIAIS DO TRABALHO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS DA ESCOLA

A escola é um espaço de interação social e aprendizagem. É um lugar onde circulam diversos tipos de conhecimentos, tais como: conhecimentos docentes, conhecimentos das disciplinas, conhecimentos dos currículos impostos pelas instituições superiores à escola, saberes dos educadores, saberes do cotidiano de vida e de trabalho dos educandos e educadores e os saberes que acreditamos serem construídos no próprio universo das escolas, a partir das diversas relações e dos diálogos que se estabelecem neste ambiente e do próprio processo de ensino-aprendizagem que lá acontece. A esse respeito, Fischer (2003), em suas reflexões sobre sua experiência de educar a partir dos entraves e da historicidade dos sujeitos, esclarece os pontos exitosos desta ação:

A circulação de novos conhecimentos num intenso diálogo e ação entre os envolvidos e, ao mesmo tempo, a permanente abertura para ressignificar conceitos e atitudes é condição de realização da tarefa. Destaca-se assim a contribuição desta prática para a construção de protagonismo de sujeitos individuais e coletivos envolvidos na tarefa de ordenar, interpretar, significar, explicar de forma coletiva a sua experiência, situada em contexto (FISCHER, 2003, p. 68).

Partindo das análises da autora, podemos perceber que as interações e o diálogo coerente entre os envolvidos no ensino contribuem para enriquecer o processo educativo e pedagógico e ainda favorecem aos educandos a formatação de sua identidade. No entanto, sabemos que muitas vezes o diálogo e o ouvir são negados aos educandos dentro da dinâmica e das atividades que acontecem diariamente nas escolas do nosso país. A escola que é apresentada aos alunos geralmente tem uma estrutura organizacional⁶⁸ e operacional verticalizada, arraigada por padrões de ensino em que muitas vezes a singularidade do educando é desprezada, ou seja, todos são tratados de modo hierárquico e igual, deixando de lado as especificidades culturais e sociais dos educandos. Trata-se de uma escola de ensino não integrado.

⁶⁸ Saviani (2012) traça um debate em torno da necessidade de reforma do interior da escola, dada a impossibilidade de atender todos os educandos de modo coerente com a situação deles. Assim descreve o autor: “[...] as condições de trabalho, o próprio modelo que impregna a atividade de ensino, as exigências e expectativas a que são submetidos professores e alunos, tudo isso faz com que o próprio professor tenda a cuidar mais dos alunos com facilidades, deixando à margem os alunos com mais dificuldade [...]” (SAVIANI, 2012, p. 56).

Paro (2001) reflete afirmando que, quando se observam os espaços físicos da escola e dialoga-se com o seu corpo docente e a equipe gestora, verifica-se uma preocupação com o compromisso de dar conta durante o período letivo de um currículo imposto e desconectado da realidade dos alunos, tendo muito timidamente a presença de posturas críticas sobre os entraves da sociedade capitalista e da educação proposta por este modelo econômico. Em Forquin (1992) visualizamos que há também certa disputa entre as disciplinas e até mesmo entre os docentes sobre qual o conhecimento e de qual disciplina é o mais relevante para o aluno, e ainda há uma enorme preocupação em atingir os índices satisfatórios nos exames e avaliações externas. Nestas situações e em muitas outras que não serão aqui aprofundadas, o significado de fazer um ensino de modo participativo (integrado), em que o educando seja entendido como sujeito ativo, não tem sido uma prioridade e tampouco uma realidade.

Numa sociedade onde as instituições educacionais constituem um conjunto complexo [...] e onde o acesso aos estudos se efetua em grande parte segundo mecanismos de competição e de mercado [...], existe muito evidentemente uma tendência à hierarquização dos ramos, alguns aparecendo como mais desejáveis, isto é, como mais “rentáveis” que outros. Indiretamente, isso significa também uma hierarquização entre os tipos de saberes ensinados nos diferentes ramos, como, por exemplo, uma desvalorização - em muitos casos - dos saberes técnicos ou profissionais em relação aos saberes teóricos [...] (FORQUIN, 1992, p. 41).

Analisar e repensar as práticas educativas e pedagógicas das escolas é necessário para que momentos de integração entre as experiências dos educandos e os conhecimentos da escola sejam uma constante no ato pedagógico, pois os saberes são partes de um completo e complexo movimento de produção constante de novos conhecimentos. No tocante à relação de aprendizagem, refletimos com Charlot (2005, p. 42), para quem “estudar a relação do saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo”. Nesta ótica, os conhecimentos escolares, por sua vez, devem ser entendidos como uma relação de complementaridade com os saberes e vivências que os alunos já possuem e trazem em sua bagagem cultural a partir de suas experiências de vida e do trabalho, sendo esta relação mais uma dicotomia que deve ser superada pelos professores, coordenadores, gestores e até mesmo pelos educandos. Trata-se de uma situação de conscientização que ainda precisa ser evidenciada e adquirida pela maioria dos envolvidos no processo educativo.

Pontuamos a necessidade de reestruturar o papel da escola e de todos que a compõem, para que os conhecimentos repassados nas escolas tenham sentido, dada a realidade de cada educando, pois, como já afirmou Charlot (2005), “Só há aprendizagem se houver sentido”. Para uma aprendizagem de sentido, verificamos a necessidade da mediação com os saberes

sociais dos alunos. De outra forma, a escola precisa deixar de ser uma reprodutora de conhecimento, onde as ações educativas estão voltadas para as necessidades do Estado e do capital (ALTHUSSER, 1985). Para romper com as características de uma velha escola excludente, é necessário que tanto gestores como professores e educandos compreendam que a escola é atravessada diariamente por problemas sociais e, no caso dos alunos trabalhadores, por saberes oriundos do mundo e da cultura do trabalho. Sobre os saberes do mundo do trabalho, entendemos que se expressam por meio de um

[...] conjunto de códigos, padrões, normas e conhecimentos, saberes, crenças, valores e criações materiais que regulam as ações e comportamentos humanos em suas relações de trabalho. A mesma é adquirida, construída e transmitida no e sobre o processo produtivo e permite que as pessoas desenvolvam sentidos, gostos, e julgamentos, que incidem sobre as relações sociais e a própria vida do trabalhador. A cultura do trabalho diz respeito aos elementos materiais (instrumentos, métodos, técnicas etc.) e simbólicos (atitudes, ideias, crenças, hábitos, representações, costumes), partilhados pelos grupos humanos [...] (TIRIBA e SICHI, 2011, p. 256).

Quando as práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas na escola juntamente com todos os que dela fazem parte compreenderem o trabalho como princípio educativo e os saberes sociais dos alunos trabalhadores e os conhecimentos escolares em uma perspectiva de articulação, passarão a exercitar de fato um novo perfil da escola e da educação. Quando a educação for assim compreendida, o conceito do conhecimento e o do saber serão coerentemente expandidos, a linguagem dos indivíduos será outra, mais forte e operante, e a cultura será transformada em uma cultura em que o ser humano será valorizado independentemente de sua classe social. A escola será, pois, um palco de aprendizagem significativa e mudanças na sociedade.

Sendo assim, as práticas educativas e pedagógicas da escola devem entender o educando como sujeito consciente de seus saberes e fomentar ações coletivas que promovam práticas⁶⁹ coerentes e que sejam capazes de favorecer novos procedimentos de ensino para que os docentes desenvolvam em suas aulas os saberes dos alunos concomitantemente com os conhecimentos escolares em uma relação mútua de aprendizagem e construção de novos

⁶⁹ A educação - ou seja, a prática educativa - é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de toda a sociedade. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (LIBÂNEO, 1994, p.17).

saberes⁷⁰. Branquinho (2016), ao falar da prática pedagógica, defende uma reformulação pedagógica na escola e afirma que

[...] a prática pedagógica dos agentes educacionais no momento atual, bem como a condução do processo de ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea, precisa ter como primícias a necessidade de uma reformulação pedagógica que priorize uma prática formadora para o desenvolvimento, onde a escola deixe de ser vista como uma obrigação a ser cumprida pelo aluno, e se torne uma fonte de efetivação de seu conhecimento intelectual que o motivará a participar do processo de desenvolvimento social, não como mero receptor de informações, mas como idealizador de práticas que favoreçam esse processo (BRANQUINHO, 2016, p. 2).

Analisando a prática pedagógica do professor a partir do pensamento de Branquinho (2016), observamos que os docentes devem refletir sobre quais as práticas de ensino que são mais coerentes para alcançar os objetivos de uma educação que compreenda o educando como sujeito ativo em sua formação, pois entendemos que os educandos aprendem não somente na escola, mas em todas as atividades que desenvolve e em todos os lugares. Na escola, o professor que se compreende como um mediador no processo pedagógico busca incitar nos alunos a curiosidade para interpretar os acontecimentos à sua volta e aprender com eles, criando sentido para o ato educativo e para o educando. O aluno passará, então, juntamente com o professor, a criar e a recontextualizar (CARIA, 2010) coletivamente novos saberes para desenvolver reflexivamente suas atividades diárias.

O ponto de partida para uma reformulação no ato educativo enfatizado por nós se dá através de uma prática pedagógica que se inscreva de modo dialógica, como já foi proposta por Freire (1986), em que a relação de ensino aprendizagem acontece de modo processual e dialético e a construção do conhecimento escolar é uma extensão da realidade dos educandos e dos seus saberes, e das relações estabelecidas no âmbito social. Fernandes (1999) esclarece seu ponto de vista sobre uma prática pedagógica dialógica ou como uma

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou a metodologias de estudar e de apreender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES apud VERDUM, 2003 p. 94).

Saviani (2012) usa a expressão “pedagogia revolucionária” para se referir a uma proposta pedagógica crítica, que é caracterizada pela igualdade de oportunidades para os

⁷⁰ Entretanto, se a escola pode muito bem aparecer como o lugar e a matriz dos saberes típicos e de formas típicas de atividades intelectuais, é preciso reconhecer que estes elementos originais não permanecem sempre encerrados nos limites do mundo escolar, mas são capazes também, por seu poder de modelagem de hábitos, de influenciar o conjunto das culturas e os modos de pensamento que têm curso no país num momento dado (FORQUIN, 1992, p. 36).

indivíduos/educandos, em que os conteúdos curriculares partem da realidade e do momento atual em que o ensino está acontecendo. Neste mesmo raciocínio, Gadotti (2000) acredita que “Uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural” (GADOTTI apud BRANQUINHO, 2000, p. 3).

Observamos que Fernandes (1999), Saviani (2012) e Gadotti (2000) pensam práticas pedagógicas semelhantes e sinalizam por mudanças no modo de escrever a educação atual. Esses autores propõem um modelo educativo e pedagógico em que o aprimoramento do saber aconteça de acordo com as reais necessidades dos educandos e que o caráter contestador seja apresentado e aprimorado nas aulas e nas escolas. Rever as práticas nas escolas é uma necessidade para construir pontes integradoras entre conhecimentos teóricos (abstratos) e conhecimentos reais (concretos) manifestados nas atividades diárias realizadas pelos educandos.

Entendemos que as práticas educativas e pedagógicas inscritas de modo dialógico integram conhecimentos e saberes, visto que, como advogam os autores, se dão em um processo dialético, que, no dizer de Verdum (2013, p. 4), “[...] supera uma visão fragmentada do sujeito e do conhecimento”. Integra conhecimentos porque favorece mudança de postura e a reflexão, pois, nesta perspectiva, educar não é apenas transmitir conhecimentos (VERDUM, 2013), mas refletir a partir de diversos pontos de vistas (diversos saberes) de um mesmo problema (assunto) comum a todos e de interesse dos educandos, e isso só é possível quando as atividades desenvolvidas na escola (seja por gestores, equipe pedagógica e professores) adentram o universo da realidade de vida dos educandos (comunidade escolar). Reforçamos que a prática educativa e pedagógica de modo dialógico integra conhecimentos e saberes, pois nessa concepção as ações desenvolvidas nas escolas são fomentadas a partir do envolvimento coletivo e partilhado, tendo como foco uma aprendizagem significativa, em que “[...] a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar de conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral” (BRANQUINHO, 2000, p. 2).

É importante entender a escola e tudo que se processa dentro dela e nos seus arredores (comunidade local) de modo crítico, pois, quando as práticas educativas e pedagógicas propõem um ensino igualitário e único para todos os alunos, negando as suas singularidades bem como as especificidades do seu grupo, estará, assim, negando as diferenças entre os seres

humanos. Nestes termos, passa a existir uma negação do outro e conseqüentemente uma exclusão⁷¹. Partimos da ideia de que somos indivíduos diferentes uns dos outros. Não há como praticar um ensino homogeneizador para seres que têm histórias de vidas diferentes e têm anseios e necessidades diferentes (ARROYO, 2009). Quando o ensino ou a escola se propõem a negar as diferenças entre os seus alunos, estarão favorecendo uma educação alienante. Operam, neste momento, ações de uma consciência ingênua totalmente antagônica ao exercício crítico reflexivo da consciência crítica que já foi mencionado por Pinto (1993).

As práticas educativas e pedagógicas vistas por uma ótica reflexiva exigem dos gestores, educadores e dos educandos um olhar aguçado e crítico, no qual em todo momento são reescritas suas atitudes e o modo de ver e entender o mundo, visto que o ato de educar e de apreender é uma constante na vida de todos os seres humanos. Saviani (2012, p. 79) pontua que “[...] a natureza da prática pedagógica implica uma desigualdade real para uma igualdade possível”. Para este autor, uma educação revolucionária exige que se compreenda que no seio das escolas os indivíduos são seres sociais diferentes entre si e ao mesmo tempo todos esses educandos são iguais no sentido de possuírem o mesmo direito, o direito a uma educação que contemple suas reais necessidades e valorize suas subjetividades e seus saberes. Dessa forma, pontuamos nas seções 2.3.1 e 2.3.2 o papel desenvolvido pela equipe gestora e pelo corpo docente das escolas, respectivamente, na perspectiva de se construir práticas educativas e pedagógicas dialógicas, visto que advogamos como um caminho favorável para oferecer o ensino de modo integrado.

2.3.1 PRÁTICA EDUCATIVA: O PAPEL DA EQUIPE GESTORA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Em todos os nossos estudos e análises compreendemos que para fluir nas escolas uma prática educativa em que a articulação de saberes e conhecimentos seja uma constante é necessário entender também o papel e a postura adotada pela equipe gestora, expressa em nossa pesquisa na figura dos coordenadores pedagógicos e diretores presentes na escola Maria Conceição Gomes de Souza, bem como entender também a forma de organização e estrutura das atividades e projetos desenvolvidos neste espaço educativo.

⁷¹ Arroyo (2009) traça um debate acerca das práticas pedagógicas (pedagogias) que tendem a homogeneizar os educandos impondo-lhes um modo único de ser, pensar e agir. Afirma ele que “a tendência das análises desde a pedagogia progressista tem concentrado processos de despojo intelectual e cultural no ocultamento, destruição dos saberes pela inculcação, catequização, pelos currículos alienados, a-críticos, pela inculcação da consciência falsa e até pelo silenciamento das suas memórias, histórias, saberes e culturas” (ARROYO, 2009, p. 22).

Advogamos que para repensar as práticas educativas e pedagógicas nas escolas de modo minucioso uma reflexão apenas na prática de trabalho dos professores (prática pedagógica) não supriria nossas necessidades, de acordo com os objetivos do estudo em tela. Para tanto, foi necessário investigar a prática de trabalho das pessoas que conduzem a escola, visto que o ato pedagógico é mais amplo do que apenas as atividades desenvolvidas no universo das salas de aulas e das disciplinas de modo isolado, como já foi pontuado neste texto. Nos corredores, nas salas de leituras, laboratórios, no desenvolver de projetos pedagógicos, nas atividades como festas juninas e jogos internos, na forma de organização da escola, nos espaços para o diálogo (quando existe) entre educandos x demais integrantes da escola e etc., existem trocas de informações e de saberes. Todavia, entendemos que, para desenvolver as trocas de conhecimentos e saberes em uma perspectiva de integração e para mediar os entraves da construção dessas relações na escola, a postura da equipe gestora na instituição de ensino tem papel significativo.

Zabala (1998), ao tratar sobre a prática educativa, pontua a escola como *um grande grupo*. Entender a escola e sua forma de organização como um grande grupo revela, a nosso ver, a necessidade de construir formas de gestão partilhadas (diálogo) entre seus membros e os educandos. A gestão que trabalha de modo isolado e toma as decisões sem escutar os anseios do grupo limita o sentimento de pertencimento e de responsabilidades, seja de educadores ou dos educandos, e inibe a relação de integração entre os conhecimentos escolares e os saberes e dos membros da comunidade escolar como um todo.

Conceber uma escola do diálogo e da participação coletiva exercitando o respeito às diferenças exige dos envolvidos construir uma educação política e engajada que só tem concretude nas escolas brasileiras com um modelo de gestão democrática. A gestão democrática permite caminhos para o ser humano/educando exercitar a consciência social de sua classe (neste estudo, classe de trabalhadores da zona rural) e buscar meios para viabilizar os anseios do seu grupo. A escola tem papel fundamental nesse processo, pois se constitui enquanto espaço de dominação quando não é inscrita de modo democrático, ou como um espaço agregador de trocas e construção de práticas educativas integradoras e de transformação social. Neste contexto,

a educação, na qualidade de uma prática social, pode prestar sua parcela de contribuição ao processo de democratização da sociedade brasileira e à construção de um projeto social comprometido com os anseios da maioria. Em que pese a escola não construir sozinha uma alavanca de transformação da sociedade, o seu concurso é essencial para a construção e consolidação de uma sociedade justa. São evidentes os seus limites, mas não se forja uma sociedade democrática sem a sua

efetiva participação. Ela é, sem dúvida, um dos mecanismos viabilizadores de um modelo societal equânime (COSTA e SILVA apud MARQUES, 2007, p. 70).

A concepção de escola democrática que defendemos é expressa por uma escola que propicie aos educandos um ensino científico e cultural que possibilite sair de sua condição de sujeito passivo para se tornar um sujeito ativo e crítico, sobretudo, em sua condição de sujeito trabalhador e que busca transformar sua realidade. Paro (2010), ao falar da educação escolar para a transformação social, pontua que

A administração estará tanto mais comprometida com a transformação social quanto mais os objetivos com ela perseguidos estiverem articulados com essa transformação. Assim sendo, no caso da administração escolar, a análise de suas relações com a transformação social deve passar, necessariamente, pelo exame das condições de possibilidades da própria educação escolar enquanto elemento de transformação (PARO, 2010, p. 120).

Partindo das reflexões de Paro (2010), ressaltamos que é preciso criar e estimular na escola condições para o fazer democrático acontecer de fato. Essas condições exigem que a equipe gestora exercite uma direção colegiada⁷², partilhando informações, discutindo de modo amplo e direto com o coletivo os problemas da escola, discutindo e garantindo que as decisões sejam tomadas em conjunto e assim promovendo a participação da comunidade da escola através do conselho escolar e dos conselhos de classe. Por outro lado, enfatizamos que uma gestão compromissada com seus alunos e democrática tem conhecimento da realidade na qual a escola está inserida e busca construir juntamente com o corpo docente uma prática educativa contextualizada e interdisciplinar⁷³. Há, neste caso, uma aproximação das vivências reais dos educandos com as práticas e conhecimentos escolares. Neste sentido, e somente assim, acreditamos ser possível na escola uma integração verdadeira entre os conhecimentos escolares e os saberes da vida e das relações de trabalhos dos educandos. Nossas análises têm base em Libâneo (2013) quando pontua a gestão escolar de modo interpretativa, em que se privilegia menos o ato de organizar e mais as ações mediadas e organizadas a partir dos valores e práticas compartilhadas, trabalhando e tendo como suporte as experiências subjetivas dos indivíduos.

Essa análise nos leva a entender a necessidade de investigar na Escola Maria Conceição Gomes de Souza a dinâmica de trabalho da equipe gestora, no sentido de observar

⁷² Paro (2011, p. 66) esclarece que “[...] a direção colegiada tem uma especificidade que é o fato de, no lugar de uma única pessoa, é uma instituição, o conselho deliberativo, que se torna o responsável último pela gestão”.

⁷³ Libâneo (2013) classifica a gestão escolar em quatro concepções, a saber: técnico-científica, autogestionária, interpretativa e democrático-participativa. Com relação aos nossos estudos, apropriamo-nos do modelo de gestão interpretativa como possibilidade de gestão escolar que favoreça a integração.

como os saberes dos alunos trabalhadores, em foco trabalhadores do mundo rural, são conduzidos no dia a dia das atividades desenvolvidas na escola, atentando para o fato de que as práticas educativas se desenvolvem em diferentes momentos da rotina da escola, em diferentes situações e em diferentes diálogos, desde que haja espaço para que os conhecimentos e os saberes sejam articulados, integrados e recontextualizados. Buscamos investigar não só a prática docente, mas as diversas atividades que acontecem no chão da escola, observando a postura da gestão no sentido de estar favorecendo caminhos para uma educação integradora ou não integradora, pois, como já especificamos, uma educação integradora exige práticas educativas integradoras que no caso da gestão escolar só será possível a partir do exercício da gestão escolar democrática⁷⁴.

Afunilando este estudo, trataremos, na seção seguinte, do olhar sobre as práticas pedagógicas a partir da atuação do docente.

2.3.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA: O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

De início, é necessário compreender que o professor também é um sujeito social, um ser trabalhador que possui sua história de vida e que possui saberes (TARDIF, LESSAR e LAHAYE, 1991). O professor não pode ser identificado como simples transmissor dos conhecimentos escolares e/ou disciplinares, pois este professor é um sujeito que, no seu ofício/trabalho como ser educador, produz saberes e, nas suas relações com os educandos, também aprende e ressignifica os seus conceitos, suas verdades e seus saberes a todo o momento no percurso das suas aulas. Reforçando este pensamento, Verdum (2013, p. 97) esclarece que “O professor, habitualmente, não possui uma única concepção de sua prática, mas várias concepções que utiliza ao agir em sala de aula, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana, de sua biografia e de suas necessidades, recursos e limitações”.

Aprofundando a ótica sobre os saberes do professor em sua prática cotidiana, Tardif, Lessar e Lahaye (1991) pontuam que “O saber docente é um saber plural e compõe-se de vários saberes e de diferentes fontes, como: saberes das disciplinas [...], saberes curriculares [...], saberes da formação profissional [...] e os saberes da experiência.” (TARDIF; LESSAR e LAHAYE apud FISCHER, 2003, p. 88). Sendo o professor sujeito que possui todo esse aparato de saberes mencionado pelos autores, pode sentir-se impulsionado para buscar novos

⁷⁴ Entendemos que o debate sobre os fundamentos da gestão democrática não se finda nesta pequena reflexão. Voltaremos a este ponto no III capítulo.

sentidos e novos significados para melhorar a sua prática de trabalho. Partimos do pressuposto de que o professor precisa ter consciência do tipo de sociedade em que tanto ele como seus educandos estão inseridos e ainda trilhar caminhos para desenvolver nos educandos conhecimentos e ações que propiciem mudanças em suas realidades sociais. O professor, quando atua como mediador, não se mostra como um detentor das verdades absolutas e dos conhecimentos e saberes, não age como um “coronel do conhecimento” em sala de aula. Quando o professor compreender o ato educativo por este ângulo, seu desempenho tende a melhorar e os educandos poderão vivenciar nas aulas novas metodologias e novos mecanismos que concorrerão para a ruptura de um modelo educativo que não contempla os seus anseios. Sobre o papel do educador, Pinto (1993) ressalta que

O educador deve ser portador da consciência mais avançada de seu meio [...] Necessita possuir consciência crítica de seu papel, isto é, refletir sobre o significado de sua missão profissional, sobre as circunstâncias que a determinam e a influenciam, e sobre as finalidades de sua ação (PINTO, 1993, p. 48).

Entendemos que a prática pedagógica que proponha a integração exige um professor que se questione sobre qual a sua contribuição para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, que seja um profissional criativo e que procure meios para tornar os conteúdos de suas disciplinas nos contextos das aulas o mais próximo possível da realidade vivenciada pelos educandos, ou seja, que articule os conhecimentos e saberes. Que seja um educador que entenda a educação não como algo estático de outrora, pois vivemos em uma sociedade que está em constante processo de mudanças sejam estas políticas, econômicas ou sociais. A esse respeito nos apropriamos do pensamento de Gramsci (1991) quando afirma que a atuação do professor pode contribuir para a integração na medida em que

o professor tem consciência dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, e tem consciência, além disso, de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação do jovem, tendo em vista o tipo superior em luta com o tipo inferior (GRAMSCI, 1991, p. 9 a 10).

Ao professor cabe a sensibilidade para compreender que, no geral, os educandos trabalhadores buscam nas escolas, além de qualificação para suprir as exigências da sociedade do capital e para enfrentar as mazelas do mundo competitivo em que vivem, também apoio para superar, a partir do ensino, a falta de crença em um mundo melhor, pois, para muitos, a escola é a única esperança (CHARLOT, 2001). No entanto, só será concretizado algum tipo

de mudança na sociedade quando todos os envolvidos com a educação se unirem em prol de um objetivo comum que se expresse na transformação real da sociedade.

Não podíamos aqui centralizar todos os entraves e dificuldades do fazer pedagógico nas escolas e das práticas de ensino na figura do professor, até por que seria ingênuo acreditar que sozinho este profissional daria conta de todo esse processo, nem é sua responsabilidade, vista de modo isolado. Trata-se de uma responsabilidade que deve ser assumida e compartilhada por todos que fazem parte do processo educacional do país. É então uma ampla ação, que tem o coletivo como força para alcançar o objetivo traçado. Antes de tudo, deve-se repensar os objetivos da educação para posteriormente estabelecer caminhos para a transformação da sociedade. Utopia? Talvez! No entanto, ainda é possível sonhar e visualizar dias melhores.

Em um processo de ensino integrado ou não integrado, o docente assim como a gestão da escola têm importante papel, uma vez que podem contribuir através de suas práticas para um fazer educativo de integração dos saberes dos educandos trabalhadores ou de negação desses. Defendemos a prática educativa e pedagógica permeada de atividades em que o educando exercite sua autonomia em uma relação de parceria democrática na sala de aula e na escola. O educador e a equipe gestora possibilitam articular os saberes quando analisam a realidade e o contexto dos seus educandos e os associam em suas atividades aos métodos de ensino a partir das necessidades reais do mundo do educando. Desse modo, criam processos educativos em que desperte o interesse do aluno, pois este se entende e se descobre na dinâmica da aula do professor e da escola, visto que é a sua realidade de vida e de trabalho que está em foco no processo educativo escolar. Assim, a aprendizagem torna-se significativa para gestores, educadores e educandos, pois ocorre a integração entre os saberes com os conhecimentos, no entendimento das atividades de trabalho desenvolvidas pelos educandos como processos educativos.

De acordo com Zorzi e Franzoi (2010),

Atividades e projetos desenvolvidos a partir das vivências e necessidades dos estudantes frente a sua realidade de trabalho contextualizam a importância da superação da visão meramente reprodutora ou de transmissão de conteúdos e tecnologias considerando que o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente na própria realidade, sob a forma de atividade prática, no sentido de transformá-la. Compreender a realidade de trabalho e da educação é o ponto de partida para que processos educativos contribuam para a formação integral dos seus sujeitos (ZORZI e FRANZOI, 2010, p. 11).

Nesta mesma discussão, Arruda (2002) sinaliza para a ideia de desenvolver educadores integrais, dada a necessidade de articular a teoria e a prática no processo de

ensino. Concordamos com o autor, já que uma atividade educativa de integração em uma formação democrática demanda educadores comprometidos com o ato de ensino e com as perspectivas de transformação social através de sujeitos autônomos e reflexivos, conforme os estudos de Arruda (2002):

Trata-se de desenvolver *educadores integrais*, capazes de tomar como centro do processo não a palavra e o saber magistral, mas todas as atividades e vivências da criança, os seus processos de descobrimento, socialização e singularização. Trata-se do desafio metodológico de tomar a prática como ponto de partida e de chegada na construção do novo conhecimento. Trata-se do desafio de articular dialeticamente a prática com a teoria, o fazer com o saber, o agir com o pensar, condição indispensável para a formação de sujeitos autônomos, eficientes e criativos (ARRUDA, 2002, p. 72).

Conceber uma educação que projete uma ruptura na sociedade abrindo novos caminhos para a classe trabalhadora ganha concretude a partir de uma formação humana que se queira de modo integral e, para tal, os educadores em geral (professores e gestores) precisam do mesmo modo ser concebidos como educadores integrais. Entender a educação dentro deste aspecto é ponto importante nos processos de ensino-aprendizagem em uma relação de articulação entre teoria e prática e especificadamente entre os conhecimentos escolares e os saberes sociais do trabalho. Deste modo, pontuamos na seção seguinte a práxis educativa como a realização completa do que definimos como processo de integração no ato educativo das escolas.

2.4 A PRÁXIS COMO PERSPECTIVA DE INTEGRAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS ESCOLARES E OS SABERES SOCIAIS DO TRABALHO

Por mais esforços e vontade que existam por parte da equipe escolar, uma reformulação curricular bem como mudanças metodológicas e nos métodos avaliativos na relação ensino-aprendizagem não dão conta de alcançar os propósitos de uma educação que possibilite a integração e favoreça caminhos para que os educandos busquem melhores condições de vida em sociedade. A ideia de mudanças no ato educativo e conseqüentemente na sociedade em sentido ampliado pressupõe o exercitar da práxis, que se concretiza no articular do fazer/produção e do pensar/refletir concomitantemente por meio do trabalho e através dele. Para Vázquez (2011), não existe atividade práxis apenas por intermédio da teoria; é preciso uma relação com a atividade prática inerente ao homem, entendida no e pelo trabalho. “A nosso ver a atividade teórica não é per si uma forma de práxis [...] falta aqui o

lado material, objetivo, da práxis e por isso não consideramos legítimo falar de práxis teórica” (VÁZQUEZ, 2011, p. 234).

Compreendemos a práxis como uma atitude consciente do ser humano, pois parte de uma finalidade. O ser humano precisa se entender como sujeito consciente de sua situação social e que almeja transformar o mundo a sua volta, se transformar e se humanizar mutuamente, conforme pontua Vázquez (2011):

Se o homem existe, enquanto tal, como ser prático, isto é - afirmando-se com sua atividade prática transformadora em face da natureza exterior e em face da sua própria natureza, a práxis revolucionária e a práxis produtiva constituem duas dimensões sociais do seu ser prático. Mas por sua vez, uma e outra atividade, junto com as restantes formas específicas de práxis, nada mais são do que formas concretas, particulares, de uma práxis total humana, graças à qual o homem como ser social e consciente humaniza os objetos e se humaniza a si próprio (VÁZQUEZ, 2011, p. 234).

Trouxemos a reflexão sobre a práxis com o propósito de mostrar que não basta falar sobre a transformação social através da educação e do ensino se o homem não realizar a práxis no campo educativo, prosseguindo com a práxis social, e assim culminando em uma práxis total, ou seja, uma verdadeira transformação do próprio homem e da sociedade. Exemplificamos a práxis educativa como uma relação que se inicia no entendimento de que toda atividade tem uma essência e esta essência nem sempre é explícita. O educador consciente busca interpretar os fenômenos educativos estabelecendo uma relação de proximidade entre o real significado dos saberes que cercam o mundo educativo e deste modo estabelecer uma articulação entre a essência dos saberes teóricos (conhecimentos) e a essência dos saberes da prática (concretizada no mundo do trabalho) na perspectiva de construir o novo, pois a práxis é um processo de ruptura. No entanto, ela só ocorrerá de fato se o educador e os educandos agirem coletivamente e conscientes dos objetivos e das finalidades de sua ação. Reforçando este pensamento, Vázquez (2011) esclarece o sentido da práxis afirmando que

A práxis produtiva é assim a práxis fundamental porque nela o homem não só produz um mundo humano ou humanizado, no sentido de um mundo de objetos que satisfazem necessidades humanas e que só podem ser produzidas na medida em que se plasmam neles finalidades ou projetos humanos, como também no sentido de que na práxis produtiva o homem se produz, forma e transforma a si mesmo (VÁZQUEZ, 2011, p. 228).

Para Kosik (1926, p. 44), “[...] a realidade pode ser mudada de modo revolucionário só porque só e na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que

saibamos que a realidade é produzida por nós”. O homem deve saber que ele próprio vive a realidade, produz a realidade e deve agir na realidade bem como transformá-la. Fazendo uma correlação com o processo educativo, atribuímos à figura dos educadores (professores e equipe de gestores) a demanda de conhecer a realidade da qual a escola e os educandos fazem parte para intervir sobre ela no sentido de fomentar a práxis. Portanto, cabe à escola propor atividades em que os educandos desenvolvam seus saberes em consonância com os conhecimentos escolares, exercitando, assim, a práxis educativa. Como esclarece Vázquez (2011):

O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que engendraram com sua atividade, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social (VÁZQUEZ, 2011, p. 227).

Na perspectiva do autor, a práxis colabora para a transformação do homem na relação deste com a natureza e com a sua realidade. Favorece a construção de um processo verdadeiro de ressignificação da identidade do ser humano, uma vez que a articulação dos saberes do mundo do trabalho com os conhecimentos escolares produz um novo significado ao papel social da escola. No entanto, essas práticas exigem dos educadores e demais envolvidos o repensar nos processos didáticos, curriculares e avaliativos que geralmente são padronizados nas escolas brasileiras.

A partir da compreensão do sentido da práxis, analisamos que a integração entre os diversos saberes, especificadamente os saberes do mundo do trabalho dos educandos, e os conhecimentos escolares se personifica na compreensão de que: a) é preciso atingir a essência da realidade da qual a escola faz parte; b) deve ser entendido como um processo dialético e constante; c) deve buscar construir uma consciência crítica sobre os fatos; d) deve possibilitar mudanças no próprio ser humano, seja ele educador ou educando; e) deve objetivar uma ruptura no modelo educativo existente, abrindo caminhos para mudanças nas práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas na escola e levando à transformação social.

A dinâmica de um projeto educativo revolucionário, em que os saberes são entendidos de modo articulado, exige de gestores, professores, coordenadores, demais sujeitos que ali exercem outras funções, dos educandos e de suas famílias atitudes que mostrem uma preocupação com os objetivos do ensino. Tal preocupação se expressa em forma de questionamentos sobre situações impostas e que não foram definidas a partir do coletivo,

sobre conteúdos que estão distante da realidade de vida dos educandos, sobre a estrutura organizacional hierárquica da escola, entre outros pontos. No entanto, não defendemos aqui o questionamento simplesmente pelo fato de questionar, mas uma ponderação séria e comprometida, em que cada sujeito se ofereça como parte integrante do processo educativo e se mostre disposto a galgar cada etapa da construção do conhecimento de modo articulado, reflexivo e crítico.

Por outro lado, quando não acontece, no ato educativo, uma preocupação com o objetivo de refletir os problemas sociais dos educandos na perspectiva de mudanças, estará, assim, ocorrendo na escola o ensino não integrado, que é característico dos “velhos” projetos educativos que se processam distante da responsabilidade e dos anseios de mudanças na sociedade por parte da classe trabalhadora.

As atividades educativas e pedagógicas são por nós entendidas como uma extensão dos processos subjetivos e das relações sociais existentes na sociedade e na escola. Deste modo, para produzir mudanças nas formas de ensino, nos conteúdos e na mentalidade das pessoas envolvidas, é necessária uma ação dialética a ser construída todos os dias, na busca de um novo padrão de ensino que revele as potencialidades do educando independentemente de sua classe social, favorecendo a transformação da sociedade - práxis. Eis o sentido da educação que concebemos.

2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletimos neste capítulo a necessidade de compreender o saber social do educando trabalhador como meio pedagógico para construir uma aprendizagem significativa para os aprendizes. Enfatizamos a emergência de rever as práticas educativas e pedagógicas para reestruturar o modelo educativo na ótica da integração. Pontuamos a necessidade de fomentar nas escolas e no ensino médio práticas de trabalho dialógicas, em que a equipe gestora, exercitando a gestão democrática na escola, abra espaço para o diálogo e para as decisões compartilhadas. No que tange aos docentes, estes também precisam se entender como educadores integrais que se preocupam em compreender a importância das experiências, saberes e vivências dos educandos e em dinamizá-las nas suas aulas, buscando articular a teoria com a prática. Neste sentido, reforçamos a necessidade de a escola favorecer caminhos para a integração entre a teoria (conhecimento escolar) e a prática (saberes experienciais) no sentido da práxis, ou seja, possibilitando aos educandos transformar sua realidade, modificar-se enquanto sujeito e modificar a sociedade.

No capítulo seguinte, que tem como título *Práticas educativas e pedagógicas: a relação saberes sociais do trabalho e conhecimentos escolares no processo de formação do aluno trabalhador*, analisamos e refletimos sobre essas práticas e o processo de integração ou não integração no ensino médio a partir dos dados coletados nas entrevistas e do olhar do investigador, relacionando e interpretando as informações tendo como base os conhecimentos já sinalizados no texto. Debruçamo-nos no contexto da escola que é o lócus deste estudo para extrair as informações necessárias, seja nas entrevistas ou nas observações, e assim realizar a análise dos dados da pesquisa de modo coerente. Verificamos as práticas educativas e pedagógicas de integração ou não integração desenvolvidas no interior das relações sociais e no ensino aprendizagem na escola Maria Conceição Gomes de Souza.

CAPÍTULO III PRÁTICAS EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS: A RELAÇÃO SABERES SOCIAIS DO TRABALHO E CONHECIMENTOS ESCOLARES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ALUNO TRABALHADOR

Neste capítulo, debruçamo-nos na análise dos dados a partir das entrevistas junto a professores, à equipe gestora (definida pela gestora, o vice-gestor e duas coordenadoras pedagógicas) e aos discentes. Para organizar as análises dos conteúdos evidenciados nas entrevistas, estruturamos as informações em seções e, quando necessário, em subseções, que nos oportunizaram a criação e organização desta exposição conforme o quadro abaixo.

Quadro 9- Seções e subseções a partir da análise dos dados obtidos na pesquisa de campo em relação com as questões teóricas

Seções	Subseções
3.1- Gestão escolar e os processos de integração ou não integração	3.1.1-Gestão do trabalho pedagógico: a relação pensado-vivido nos processos de integração; 3.1.1.1- Currículo e os processos de integração ou não integração dos conhecimentos escolares aos saberes sociais do trabalho; 3.1.1.2- Planejamento escolar: o vivido e o socializado no processo de integração ou não integração nas práticas pedagógicas da escola; 3.1.2-Organização da escola e questões de integração ou não integração; 3.1.3-Gestão e os processos de formação continuada e acompanhamento pedagógico.
3.2- Da pedagogia de projetos à aula de sociologia: interfaces de uma integração possível na escola Maria Conceição Gomes de Souza.	3.2.1-Desdobramentos possíveis de integração na feira de ciências; 3.2.2- Da formação pragmática para uma formação propedêutica: possibilidades de integração em algumas práticas educativas e pedagógicas da escola; 3.2.2.1-Prática pedagógica na perspectiva integradora: a aula de sociologia.
3.3-A relação trabalho, ciência, cultura e os processos de integração ou não integração.	
3.4-Sintetizando os dados: últimas inferências.	

Fonte: a autora, 2017.

Na primeira seção, mostramos que a gestão da escola pode contribuir a partir de uma gestão democrática para a viabilidade do ensino médio integrado. Neste contexto, foram tratados pontos como o currículo, o planejamento e a organização da escola Maria Conceição Gomes de Souza frente às dificuldades do processo educativo para os educandos trabalhadores da zona rural, devido às especificidades percebidas no âmbito das suas realidades sociais, como deslocamento, dificuldade de conciliar a rotina de trabalho com os

estudos, etc. Também foi percebida e analisada em uma subseção a necessidade de formação continuada e de acompanhamento pedagógico para a equipe docente da escola, com vistas a um ensino médio capaz de favorecer o educando do campo como agente ativo no processo de ensino aprendizagem. De modo geral, nesta seção observou-se que a escola Maria Conceição Gomes de Souza apresenta alguns indicativos para a prática da integração entre os conhecimentos escolares e os saberes sociais do trabalho dos alunos. No entanto, esta integração se apresenta mais como adaptação no ensino para facilitar a aprendizagem dos conteúdos disciplinares do que como uma integração no sentido da unidade teórico-prática que permita caminhos para a reconstrução do educando enquanto agente social (VÁZQUEZ, 2011).

Na segunda seção, pontuamos as possibilidades de integração no ensino médio por meio da metodologia de projetos pedagógicos e da aula de sociologia. Neste ponto, verificaram-se espaços e indícios de integração e também de não integração através do projeto da feira de ciências desenvolvido na escola. Pontuou-se que, apesar dos indícios e espaços para a integração dos conhecimentos escolares e os saberes sociais do trabalho dos alunos nos experimentos na feira de ciências, essa proposta pedagógica não caracteriza uma integração por inteiro, pois apresenta limitações, visto que ocorre apenas a cada dois anos na escola, não sendo a metodologia de projetos a prática do trabalho pedagógico desenvolvido na escola durante o ano letivo. Há ainda outras limitações para a concretude do ensino integrado na metodologia do projeto feira de ciências, pois este, apesar de possibilitar contextualizar os saberes dos educandos, não ocorre de modo interdisciplinar e não possibilita a construção de uma aprendizagem significativa em que o educando possa interpretar e agir autonomamente sobre a sua realidade social (ARAUJO, COSTA e SANTOS, 2013).

Ainda na segunda seção discutimos, a partir dos relatos sobre as possibilidades de integração, o incentivo que a equipe gestora e os docentes da escola dão para que os educandos da zona rural realizem provas de vestibulares. Neste sentido, pontuamos que um ensino dessa natureza corresponde a uma formação pragmática que objetiva apenas preparar os educandos para a realização dos exames ou para o mercado de trabalho, sem a conexão entre a realidade de vida do educando e os conhecimentos escolares. Ao contrário deste modelo educativo, o ensino integrado apresenta-se como proposta de uma formação mais completa para o educando trabalhador, articulando os saberes destes com os conhecimentos escolares, o que também percebemos em alguns momentos na escola, sobretudo nas aulas de sociologia.

Constatamos que a escola busca incentivar nos educandos a realização de cursos superiores com o intuito de que eles visualizem melhores condições de vida. Dessa forma, desenvolve um ensino conteudista que, em muitos momentos, acaba por negar os saberes dos educandos. Neste contexto, refletimos sobre a prática pedagógica da disciplina de sociologia que se constrói no universo da escola e das demais disciplinas analisadas como uma prática integradora em sentido amplo, pois, no desenvolver das aulas de sociologia, foi percebida uma prática integradora, em vários momentos, mas principalmente por meio da relação contextualizada e interdisciplinar que a docente faz entre os conteúdos da sua disciplina e o contexto social dos educandos e dos seus saberes, possibilitando uma prática reflexiva por meio da metodologia de socialização elaborada pela docente, do diálogo entre esta docente e os educandos, da preocupação e do compromisso expresso por ela para uma formação social que coloque o educando como sujeito ativo no processo.

A terceira seção mostra a necessidade de articular para a prática do ensino integrado o eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia nas atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. Evidenciamos também que a integração se expressa na totalidade e não apenas em atividades pontuais.

Neste capítulo, são, pois, apresentados os resultados da problemática deste estudo que buscou investigar se *as práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas no ensino médio da escola Maria da Conceição Gomes de Souza, município de São Francisco do Pará, configuram-se em um processo de integração ou não integração entre os saberes sociais do trabalho dos educandos e os conhecimentos escolares na formação dos aprendizes trabalhadores da zona rural*. Para tanto, analisamos os processos educativos e pedagógicos desenvolvido na escola Maria Conceição Gomes de Souza. Foi observada a incidência dos dois processos educativos: um caracterizado por algumas práticas educativas e pedagógicas que buscaram integrar os saberes sociais do trabalho dos educandos da zona rural, presentes nos turnos da tarde e da noite na escola, com os conhecimentos escolares/científicos, e também se observaram práticas educativas e pedagógicas em que estes saberes não são integrados, caracterizando uma prática de ensino fragmentada, este processo com maior incidência na escola.

3.1 GESTÃO ESCOLAR E OS PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO OU NÃO INTEGRAÇÃO

Partimos em nossas análises da categoria prática educativa, pois, retomando Libâneo (1994), as práticas educativas referem-se às atividades mais amplas, seja na sociedade seja na

escola, englobando a postura dos professores, gestores etc., enquanto a prática pedagógica é caracterizada como as atividades ligadas diretamente ao fazer do professor etc.

Deste modo, refletimos sobre a prática educativa desenvolvida no ambiente escolar através da função e atuação da equipe gestora⁷⁵ e como esta equipe fomenta ou colabora na prática pedagógica dos professores processos de integração ou não integração entre os conhecimentos escolares e os saberes sociais do trabalho dos educandos trabalhadores na escola Maria Conceição Gomes de Souza.

De acordo com Lück (2013, p.7), “A administração da escola, a supervisão escolar e a orientação educacional se constituem em três áreas de atuação decisiva no processo educativo, tendo em vista sua posição de influência e liderança sobre todas as atividades desenvolvidas na escola”.

Com base em Lück (2013), a escola é um espaço onde as funções são mais ou menos inter-relacionadas, um processo onde as atividades desenvolvidas podem se confundir, se completar e até interferir umas nas outras, pois “[...] a maneira como são conduzidas as ações em uma determinada área afetam, de alguma forma, as ações de outra área” (LÜCK, 2013, p. 7). As reflexões da autora pontuam a necessidade de entender o sistema educativo no interior da escola como um todo, ou seja, uma construção que se molda nos diversos atores escolares e nas diversas atividades desenvolvidas. Neste ponto, a equipe gestora, imersa no entendimento de uma escola onde as ações se desenvolvam de modo integrador e articulado, pode atuar fazendo o elo entre os diversos grupos e atividades para o desenvolver das ações planejadas, quer em uma perspectiva integradora ou não integradora.

Pensando na materialidade do ensino integrado na escola, pontuamos este como um processo que se constrói em uma visão de gestão escolar processada nos pressupostos do diálogo, da troca de experiências, da preocupação com o outro, na construção de relações de luta e de vivência coletiva. Usando as palavras de Manacorda (2008, p. 66), apoiado em Gramsci, trata-se de “[...] uma escola de ensino recíproco e de convivência democrática”. A convivência democrática no universo da escola torna-se mais acessível quando a gestão favorece essa prática através de atitudes coerentes com o entendimento de gestão como práxis social transformadora⁷⁶ e não apenas como gerenciamento de recursos humanos e financeiros na escola, que são os pressupostos para a manutenção de uma sociedade dividida

⁷⁵ Para este estudo, definimos a equipe gestora da escola formada pela diretora, vice-diretor e duas coordenadoras pedagógicas.

⁷⁶ “[...] a administração escolar poderia revestir-se de um caráter transformador, na medida em que, indo contra os interesses de conservação social, contribuísse para instrumentalização cultural das classes trabalhadoras” (PARO, 2010, p. 195).

economicamente e socialmente, e o diretor da escola é apenas um representante do poder do Estado na escola (PARO, 2010). A esse respeito, Paro (2010) esclarece que

A impotência do diretor para resolver os problemas da escola articula-se, assim, com o papel de gerente que o Estado lhe reserva, contribuindo ambos esses aspectos para fortalecer os interesses dominantes com relação à educação escolar. A dimensão gerencial permite ao Estado um controle mais efetivo das múltiplas atividades que se realizam na escola, na medida em que se concentra na figura do diretor a responsabilidade última por tais atividades, fazendo-o representante dos interesses do Estado na instituição. O diretor escolar assume assim o papel de “preposto” do Estado, com a incumbência de zelar por seus interesses; estes, embora no nível da ideologia se apresentem como sendo de toda a população, bem sabemos que se constituem em interesses da classe que detém o poder econômico da sociedade” (PARO, 2010, p. 203).

Favorecer o ensino integrado na escola demanda entre outros pontos um olhar no âmbito da gestão da escola e um olhar na prática do diretor e da equipe gestora, pois a equipe gestora da escola inscrita nos princípios do ensino integrado busca racionalizar caminhos para que a integração aconteça em sentido ampliado. Com base em Lück (2013, p. 17), entendemos a prática da equipe gestora com os objetivos de um ensino integrado quando esta se propõe a articulação entre os recursos humanos da escola; articulação escola-comunidade; otimização dos espaços e tempo; dinâmica e assistência para promover ações condizentes com os objetivos da escola; promoção de um sistema de ação integrada e cooperativa⁷⁷; manutenção do processo de comunicação claro e aberto entre os membros da escola e da comunidade; e estimular a equipe docente e discente na melhoria do processo educativo. Acrescentamos, ainda, nesta análise, o olhar da gestão para a realidade social dos discentes e dos saberes destes, para fomentar os caminhos necessários à integração nos processos de ensino aprendizagem na escola.

Na concepção de Araujo et al. (2018), a gestão escolar no sentido do ensino integrado propicia um olhar para os anseios e necessidades dos educandos, sobretudo os educandos trabalhadores, possibilita o refletir das práticas de ensino, o diálogo, a participação, o incentivo e busca construir caminhos para que o educando se entenda como agente participativo e ativo no processo de ensino. Desta forma, é uma gestão que se processa de modo democrático. No dizer dos autores:

⁷⁷ Lück (2017) reforça que para a realização de um processo de integração na escola é imprescindível também que “Todos os setores ou funções da escola tenham a perspectiva da posição de cada um no processo educativo e compreendam seus papéis e suas inter-relações. A compreensão de como cada um pode servir para a realização de propósitos comuns e suas inter-relações evita conflitos, paralelismo ou duplicações” (LÜCK, 2017, p. 32).

A gestão escolar na concepção de ensino integrado pressupõe a oferta de condições para o envolvimento da comunidade em um projeto societário voltado para os interesses dos trabalhadores, permitindo-lhes educação em que teoria e prática estejam formando um todo articulado. Isso significa um modelo de gestão que busca no coletivo a participação, o engajamento político, a problematização do real, possibilitando, assim, a qualidade da educação básica pública. O ensino integrado, desse modo, articula-se com uma concepção de gestão democrática [...] (ARAÚJO et al., 2018, p. 6).

Voltamos nosso olhar para as práticas educativas e pedagógicas na escola Maria Conceição Gomes de Souza, onde os educandos da tarde e da noite são oriundos da zona rural. Na ótica de um ensino integrado, observamos um processo educativo dialético com momentos em que há espaço para o debate e para refletir o sistema educativo da escola com os docentes como também momentos de cobrança com os educadores, como a própria gestora pontua: “Eu acredito que a forma mais viável é cobrar dos professores né, cobrar, reunir, ver como se está trabalhando, o que se pode fazer pra mudar algumas situações né. Eu acredito que é a forma, porque quem está lá na frente no dia a dia com aluno é o professor [...]” (GESTORA). A fala da gestora inicialmente passa a ideia de uma prática centralizada e hierárquica. Usando as palavras de Araujo, Rodrigues, Batista e Oliveira (2018, p. 6): “O efeito do reflexo desse processo formativo emerge a hipótese de que os gestores no exercício da função possuem lacunas e limitações para assumir uma postura inovadora”. Ou seja, inferimos que a postura centralizada e hierárquica da gestora dificulta condições para o desenvolvimento das práticas educativas e pedagógicas integradoras entre os saberes sociais dos educandos e os conhecimentos escolares.

Por outro lado, no tocante à relação da equipe gestora com os educandos da zona rural, observamos uma relação democrática e aberta ao diálogo. Há o reconhecimento da situação social do estudante da zona rural, conforme a gestora ressalta: “Eu acredito que eu até tenho um entrosamento muito grande com todos os alunos, a grande maioria eu sei onde é a casa, eu vou na casa deles, eu sei a realidade deles⁷⁸ [...]”(GESTORA). Neste contexto, pensando a contribuição da gestão para o ensino integrado na escola, Ciavatta (2012, p. 100) pontua a necessidade de “Articulação da instituição com alunos e familiares. As experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional [...]”. Ou seja, é preciso que a escola e a equipe reconheçam o educando como sujeito histórico e social. Neste sentido, os dados revelaram que há indícios de integração nas práticas educativas da gestão, quando a gestão busca conhecer a realidade do discente do turno da tarde e da noite, como relatou a gestora. Aprofundando esta reflexão, Ciavatta (2012) pontua que a escola não pode se fazer

⁷⁸ No momento das entrevistas exploratórias no primeiro semestre de 2017, os pais dos educandos frequentemente se reportavam à figura da gestora da escola com coleguismo, intimidade e cordialidade.

alheia às necessidades coletivas dos educandos, procurando conscientizá-los sobre as suas necessidades e perspectivas para o futuro.

[...] a escola deve levar em conta a visão: 1) que os alunos têm de si mesmo, 2) das possibilidades de inserção social e laboral que o mundo externo lhe oferece e 3) das modalidades formativas oferecidas pela escola. O que exige um processo de diálogo e de conscientização dos alunos e de suas famílias sobre as próprias expectativas e sua possível realização (CIAVATTA, 2012, p. 100).

De acordo com Ciavatta (2012), o ensino integrado se constrói com um olhar para as necessidades sociais dos educandos e reconhecendo os estudantes do ensino médio como jovens que exercem atividades e/ou trabalho, tais como: trabalho na roça, trabalho com a venda dos produtos às margens da rodovia (PA-320), ajudantes de pedreiros, trabalhos domésticos etc.⁷⁹. Essas atividades lhes permitem saberes, cultura, meios e recursos financeiros etc. Nesta análise, a escola se faz aberta ao novo, no sentido da sensibilidade de permitir aos educandos a articulação dos seus saberes e as suas necessidades reais e imediatas com os conhecimentos escolares. Para tanto, requer-se uma escola pautada no diálogo e na democracia. Reforçando este posicionamento, comungamos com as ideias de Ciavatta (2012) quando afirma que “*O exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa. Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social [...]*” (CIAVATTA, 2012, p. 101-*grifos nossos*).

Os educandos da tarde e da noite da escola Maria Conceição Gomes de Souza são jovens e adultos trabalhadores do contexto rural do município, como afirma a coordenadora pedagógica (1): “Tem que ter muita conversa com os alunos também, esses nossos alunos da tarde e da noite eles já são trabalhadores e querem só mesmo ter certificado, a gente tenta aconselhar [...]”. Estes alunos apresentam especificidades que os diferenciam dos alunos do turno da manhã. Neste contexto, verificamos na prática educativa da equipe gestora da escola que há conhecimento sobre a realidade social do educando do campo, como também foi verificado o exercício do diálogo, pois a gestão busca intervir com conversas e orientações acerca da vida desse alunado, conforme esclarece o vice-gestor da escola: “É, a gente tem trabalhado pra tentar trazer é esse olhar do aluno a perspectiva de uma vida melhor, porque o que a gente encontra muito no aluno da tarde e da noite da zona rural né, é que muitos deles não têm uma perspectiva de vida além do ensino médio [...]” (VICE-GESTOR). Analisamos a fala do vice-gestor com base nos pressupostos de Paro (2010), que, ao refletir sobre o papel da

⁷⁹ Dados na seção sujeitos da pesquisa.

administração escolar com foco no educando trabalhador e nos interesses desse, afirma: “Quando se fala em interesses da classe trabalhadora, é preciso lembrar, antes de mais nada, que a escola está em contato com a classe trabalhadora não como entidade abstrata, mas concretamente, através dos pais e alunos que compõem a comunidade à qual serve” (PARO, 2010, p. 232).

A partir das reflexões de Paro (2010), entendemos que a prática educativa vista pelo papel da administração escolar (equipe gestora) que se queira de modo crítico, em nossa ótica, que proponha o ensino integrado, deverá considerar o educando trabalhador como agente ativo no processo educativo, um agente concreto. Retomamos, assim, Gramsci (1982), uma vez que o trabalho é entendido como princípio educativo, necessário para a socialização e para a aprendizagem significativa, que se concretiza em uma aprendizagem teórica e prática, pois, segundo o autor, “O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, pois que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho” (GRAMSCI, 1982, p. 130). Esta reflexão é necessária para esclarecer que a equipe gestora, quando está atenta aos princípios da integração, incorpora o saber do trabalho nas práticas educativas da escola.

As demandas para o ensino médio integrado na escola são muitas e perpassam por todos os setores presentes na escola e no envolvimento de todas as pessoas de modo democrático e participativo, como já pontuamos. Para além disso, com base em Lück (2013), é conveniente olhar atentamente para os educandos e para a condição social da comunidade em que a escola está inserida, bem como maximizar a relação escola com os educandos e comunidade escolar, construir práticas pedagógicas novas, processos avaliativos diferenciados e principalmente buscar o entendimento da unidade teórica (conhecimento escolar) e dos saberes práticos (adquiridos por meio do trabalho do educando trabalhador) nos processos de ensino e, ainda, o fortalecimento do coletivo para a resolução dos problemas e definições nos planejamentos, nos projetos e no executar das ações. Deste modo, a prática educativa da gestão escolar que se propõe a este desafio deve estar atenta para as demandas pontuadas buscando mecanismos, incentivando e inovando para exercitar tais práticas. No dizer de Araujo et al. (2018), significa que

[...] a gestão escolar na perspectiva de ensino médio integrado pressupõe avanços quanto à ampliação do acesso e permanência da juventude na escola, bem como melhorias quanto ao assessoramento da escola pública, acompanhando-a pedagogicamente, mobilizando ideias, informações, possibilidades, desafios e indicativos de expansão e atuação de um modelo de atuação em que a materialidade democrática seja a tônica de suas ações (ARAUJO *et al.*, 2018, p. 9).

Entendendo o importante papel da gestão da escola para o ensino médio integrado, verificamos que a equipe gestora da Maria Conceição Gomes de Souza também se apresenta de modo comprometido com os educandos: “[...] a gente chama o aluno pra conversar e sempre tem algo por trás, um histórico que contribui para aquele problema, aquele rendimento dele; então é isso que a gente tá tentando resgatar nessas conversas com os alunos [...]” (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2). O relato dá conta de mensurar ações como conversas e uma preocupação com os educandos da zona rural inseridos na escola. Essas ações apontam para uma prática educativa que amplia os horizontes da escola, no sentido da democracia, abrindo possíveis caminhos para o ensino integrado na escola, através do reconhecimento da realidade do aluno e do diálogo. No entanto, observamos também dificuldades por parte da equipe gestora em mediar com os professores essa mesma preocupação e atenção com os educandos do turno da tarde e da noite expressa na fala da gestora: “A proposta é que se trabalhe a realidade do aluno, né, mas nem sempre tu sabes que o professor não coloca, não faz o que a gente coloca lá no PPP [...]”. Nesta realidade, verificamos que a escola, por meio da equipe gestora, busca fazer um trabalho de conscientização desses profissionais, embora encontre dificuldades, conforme relata a coordenadora pedagógica: “No geral, a escola busca olhar pra esses alunos, mas tem professor que é difícil. Tem professor que se prende muito a conteúdo e só vê aquilo e não muda nunca e fica naquela coisa e a gente vai falar e fica aborrecido com a gente [...]” (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1).

O aluno (D) também expõe como se dá a relação entre gestores e educandos da zona rural na escola. Observamos a preocupação por parte da equipe gestora com os educandos da zona rural, no que se refere a oferecer para tais educandos a possibilidade de recuperar as tarefas e trabalhos disciplinares quando na ocorrência de atrasos dos ônibus ou na falta do transporte para fazer o deslocamento deles e conseqüentemente a perda do dia de aula. Os educandos entrevistados pontuam que a direção e a coordenação da escola são, como eles mesmos colocaram, “*muito legais*”, pois têm uma preocupação de ajudar o educando.

Muito boa, muito boa, eles são tão assim, legais com o pessoal do interior. Porque de manhã são os pessoal da cidade. Então eles se preocupa muito com a gente, muito mesmo. Sempre quando tem assim, vamos supor um ônibus falta e a gente perde um trabalho eles fazem o possível pra repassar tudo aquilo com a gente porque eles entendem a situação, que a gente às vezes vem de ônibus. Eu venho de ônibus, são 10 quilômetros da cidade até onde eu moro. Então quando a gente falta o ônibus falta e a gente não vem a gente chega com a diretora e ela diz - eu vou ajudar, vou falar com professor pra ele repassar o trabalho. E eles sempre repassam. De jeito nenhum a gente se prejudica (ALUNO D).

Verificamos que no processo educativo e pedagógico desenvolvido na escola Maria Conceição Gomes de Souza existe uma relação de proximidade e de preocupação para com os educandos da zona rural, como já pontuamos. No entanto, esta preocupação com o educando da zona rural frente as suas dificuldades de deslocamentos e etc. não configura um processo de integração total como defendemos ao longo deste estudo. Observamos que, apesar da relação de proximidade e de preocupação com os educandos da zona rural, esta relação se dá prioritariamente para facilitar a aprendizagem dos conteúdos disciplinares, como expõe a coordenadora pedagógica: “O que eu mais faço é atendimento com eles. Eu vou chamando, eu verifico também o rendimento deles e vou logo contribuindo pras disciplinas [...] Mas eu te digo, o atendimento é mais frequente” (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2). O relato da coordenadora pedagógica (2) mostra a importância que é dada à aprendizagem dos conteúdos disciplinares na escola.

Observamos, a partir do descrito pela coordenadora (2), que o foco do trabalho pedagógico desenvolvido pode estar incentivando uma aprendizagem que se processa para além da realidade do educando, ou seja, com foco nos conteúdos disciplinares. Mesmo tendo a equipe gestora o conhecimento da realidade do aluno, essa realidade oscila em alguns momentos e atividades desenvolvidas na escola, caracterizando possivelmente um processo que em determinadas ocasiões aponta para indícios de integração e em outras nega as especificidades dos educandos, em um ensino não integrado, não havendo trocas entre os saberes sociais do trabalho dos educandos e os conhecimentos escolares. Neste contexto, pensamos a contribuição da gestão escolar em uma relação de mobilização e compromisso com o corpo docente e técnico da escola para construção do ensino integrado na escola, pois se entende a necessidade do “[...] compromisso e envolvimento de todos os atores que compõem a comunidade escolar. Estes precisam trabalhar de forma afinada, estabelecendo interações que possibilitem o alcance dos propósitos estabelecidos, mediante discussões e troca de saberes” (PARÁ, 2009, p. 53).

Quando questionada sobre como busca mediar e articular a realidade do aluno do contexto rural nas práticas educativas da escola, a gestora esclarece: “[...] já teve, no momento a gente não tem né, a gente tinha quando tinha aqueles programas todos, o PJF⁸⁰, que nos íamos para o pátio. É, a gente tenta trazer, no entanto ainda não consegui trazer palestra devido à correria. Uma proposta é trazer palestra [...]” (GESTORA). Há uma carência por parte de todos os inseridos no processo de ensino da escola Maria Conceição Gomes de

⁸⁰ Projeto Jovem de Futuro/ SEDUC – Unibanco.

Souza, seja a equipe gestora ou os docentes, sobre momentos para formações e sobre o entendimento do que é o ensino integrado e qual a contribuição deste para a formação dos educandos da zona rural do município. Diante dessa carência de entendimento quanto aos propósitos do EMI, supomos que a escola acredita estar fazendo uma integração quando busca conciliar os horários e mediar situações com os educadores sobre ausência dos alunos ou até mesmo quando realiza reuniões pontuais ou faz conversas informais⁸¹ com os docentes e discentes sobre o processo de ensino aprendizagem. Todavia, embora haja alguns indícios (Prática do diálogo e reconhecimento da realidade social do educando do campo etc.) que possam favorecer a integração, essa integração é processada como articulação para facilitar e minimizar as dificuldades do processo de ensino aprendizagem entre os docentes e os alunos da zona rural na escola.

Pensando o papel da equipe gestora no contexto da escola Maria Conceição Gomes de Souza, inferimos a necessidade de entender e construir um plano de trabalho de modo coletivo que proporcione objetivar o tipo de formação que a escola pretende oferecer aos educandos, dada a realidade deles, visto que este tipo de plano/planejamento não foi verificado nos dados coletados na escola. Sobre a elaboração de um plano de ensino para o EI, concordamos com a seguinte reflexão:

Outro pressuposto básico e fundamental é vincular em cada escola o processo de (re) construção do PPP à formação continuada da equipe dirigente, dos docentes e do pessoal técnico-administrativo por meio de diferentes estratégias que levem o coletivo institucional a desenvolver estudos que permitam refletir sobre a função social da escola a partir de uma determinada concepção de sociedade, de trabalho, de ciência, de tecnologia, de ser humano e, principalmente, do ser humano que a escola se propõe a formar [...] (PARÁ, 2009, p. 54).

Especificadamente na escola Maria Conceição Gomes de Souza, observamos que ainda falta por parte da equipe gestora e docente o entender do ato revolucionário e crítico da prática integradora que concebemos, pois não é consenso na escola a importância do EMI entre o saber social do trabalho dos educandos e os conhecimentos escolares. O que vem se dando na maioria das vezes na escola é um ensino de modo fragmentado, ficando os saberes sociais dos educandos relegados a um segundo ou até terceiro plano. De acordo com as evidências, isso ocorre, porque há uma preocupação e necessidade da escola em desenvolver os conhecimentos escolares, como observamos no exposto pela coordenadora pedagógica (2): “Tem professores que não dão muita importância a essa parte de buscar o conhecimento que

⁸¹A coordenadora pedagógica usa o termo fazer atendimento aos docentes e discentes sobre o processo de ensino.

eles trazem, agora tem aqueles que dão [...] a gente senta com os professores para ver de que forma e contribuir para a formação desse aluno.” E prossegue: “[...] nem todos os professores estão dando importância. Infelizmente, porque eles faltam aí vem conversar com a gente pra falar com os professores e tem uns que não querem nem saber. É aquela luta diária nossa para tentar fazer com que eles aceitem, tem uns que são flexíveis [...]”. Deste modo, pontuamos que falta entre os membros da escola refletir sobre a condição social do educando, entendendo que o saber social do trabalho realizado pelo estudante da zona rural é meio pedagógico necessário para a formação deste, e faltam ainda a compreensão e a definição do tipo de formação que a escola Conceição Gomes de Souza propõe aos educandos da zona rural que estão imersos na escola.

Isto posto, Araujo e Frigotto (2014) esclarecem que o ensino integrado se concretiza em atitude coletiva por parte de todos que fazem a escola, uma vez que

[...] o ensino integrado requer uma atitude docente integradora, não visa responsabilizar o docente pela possibilidade de efetivação do ensino integrado, mas resgatar o caráter revolucionário contido no projeto de ensino integrado e na prática docente e o seu conteúdo político e filosófico. Também não pressupõe uma lógica voluntarista, na qual este projeto dependeria da vontade dos sujeitos do ensino e da aprendizagem. Buscamos aqui sustentar que, enquanto um projeto político coletivo, pressupõe o compromisso ético-político de docentes e discentes que deve revelar-se em uma atitude pedagógica própria (ARAUJO e FRIGOTTO, 2014, p. 59).

O ensino integrado no formato defendido por Araujo e Frigotto (2014) não foi observado em sua totalidade na escola lócus desta investigação, de acordo com os dados já expostos. Nossa inferência se consolida também na fala do educando (D) quando questionado sobre como a equipe gestora busca inserir e relacionar os seus saberes na dinâmica da escola. O educando responde dando ênfase aos momentos em que a equipe gestora “ajuda” para diminuir as dificuldades desses educandos no processo educativo: “Eu observo com relação a gente do campo muito boa, porque a vida no campo não é fácil; então eles dão muito, porque eles olham, eles tipo ajudam muito. Então o que eles diz, eles dão incentivo pra que a gente busque assim saberes, eles incentivam que a gente pode buscar melhorias” (ALUNO D). O relato do aluno reforça que há uma relação de proximidade e de preocupação com o educando da zona rural. No entanto, não há evidências neste relato de práticas educativas e pedagógicas que relacione os saberes sociais dos alunos com as práticas realizadas na escola, por isso pontuamos não haver uma integração em sua totalidade e sim indícios para práticas integradoras.

Notamos que a equipe gestora da escola Maria Conceição Gomes de Souza, como posto, apresenta momentos de práticas democráticas expressas no diálogo com os alunos e um olhar de preocupação e entendimento da realidade do educando trabalhador da zona rural, propondo reuniões, conversas e formações com os educadores sobre esta situação e mantendo uma relação de proximidade com os educandos. Apresenta também momentos de dificuldades para articular o grupo docente e ainda momentos de “cobranças” na prática do docente sobre a demanda de inserir a realidade social do aluno do interior nas práticas educativas da escola. Entendemos, com base em Araujo et al. (2018), que a equipe gestora apresenta ainda algumas lacunas e limitações diante do desafio e do entendimento dos objetivos do ensino médio integrado na escola. Este não se processa de modo completo, ocorrendo na escola apenas algumas articulações nas práticas pedagógicas e educativas.

Com um olhar mais detalhado para as práticas educativas da escola Maria Conceição Gomes de Souza na função da equipe gestora, verificamos que há indícios de integração neste ambiente escolar quando a equipe gestora colabora com o fazer pedagógico através do diálogo com os discentes e docentes; quando reconhece a realidade de vida e os saberes sociais do trabalho dos educandos; quando atua de modo democrático, propiciando espaços para o debate coletivo sobre a situação dos alunos em reuniões e conversas com os educadores, etc. No entanto, contribui também para o ensino não integrado quando não apresenta um plano de trabalho condizente com a proposta de ensino integrado⁸²; quando não articula entre os atores escolares os objetivos de formação pretendida na escola e atua de modo não democrático, apenas com cobranças; quando cobra dos docentes práticas integradoras sem oferecer formação continuada ou apenas formações pontuais como na semana pedagógica⁸³; quando nega os saberes sociais do trabalho dos educandos trabalhadores em favorecimento dos conteúdos escolares; quando não medeia o tempo escolar para propiciar os saberes dos educandos como meio pedagógico e atua apenas fazendo adaptações no espaço-tempo frente às dificuldades dos educandos inseridos na escola diante do seu contexto social.

Reforçamos que nesta seção sustentamos um olhar específico nas práticas educativas a partir da atuação da equipe gestora na escola Conceição Gomes de Souza em um processo de articulação com a equipe docente na perspectiva da integração. Assim, evidenciamos a necessidade de integrar os saberes sociais do trabalho dos educandos da zona rural no processo educativo para uma formação ampliada destes. Compreendemos, com base nos

⁸² Não foi identificado e nem apresentado nenhum plano de ensino da escola em que tivesse alguma proposta pedagógica específica para os educandos da zona rural. Apenas algumas passagens do PPP da escola falam em um ensino que contemple a realidade dos alunos da zona rural, sem detalhar.

⁸³ Relato da gestora da escola.

relatos, que existe por parte da equipe gestora e de alguns docentes um olhar diferenciado para estes educandos, caracterizando indícios de integração e ainda uma relação de preocupação da equipe gestora com os educandos da tarde e da noite. Mas a integração no seu formato amplo, com ação-reflexão-ação, não é uma realidade significativa na escola, pois o ensino oferecido na escola ainda está voltado para o desenvolvimento dos conteúdos disciplinares e percebemos também que há a necessidade de a escola buscar se adequar às especificidades dos educandos, deixando o refletir sobre a situação social do aluno do campo e seus saberes mediados no trabalho para momentos posteriores como observamos na fala do vice-gestor: “Os saberes dos alunos é um ponto a ser discutido e ser revisto, o saber dos alunos tem sido pouco trabalhado [...]” (VICE-GESTOR).

Neste contexto, pensamos também na dificuldade da equipe gestora em favorecer uma integração por inteiro sem propiciar e vivenciar um ambiente integrador na escola, em que se reconheçam e valorizem as especificidades dos sujeitos, relegando-as a um segundo plano. Neste ponto, a fala do vice-gestor revela que a gestão da escola Conceição Gomes ainda não criou um ambiente integrador em sua plenitude, que reconheça e trabalhe pedagogicamente os saberes dos educandos de modo integrado. Quanto ao ambiente integrador na escola, Araujo e Frigotto (2014) sustentam

[...] que não são as técnicas e/ou os procedimentos que definem as práticas pedagógicas integradoras, mas a instituição de um ambiente que favoreça a atitude didática integradora na condução dos procedimentos de ensino frente aos objetos do conhecimento e aos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, considerando a necessária ampliação permanente da qualificação humana, os contextos, locais e universal, nos quais os sujeitos estão inseridos, bem como as condições concretas para a sua realização (ARAUJO e FRIGOTTO, 2014, p. 59).

Usando as palavras dos autores, é necessário pensar a integração em um ambiente integrador e conforme já pontuamos na seção 2.3.1 deste estudo. Neste ponto, retomamos Libâneo (2013), quando propõe uma gestão escolar colegiada em que as informações são compartilhadas e os problemas e entraves da escola são discutidos e resolvidos de modo amplo, coletivo e direto. Neste processo, a atuação da equipe gestora se concretiza por meio do diálogo e do conhecimento da realidade social dos educandos, e as práticas desenvolvidas na escola caminham para um olhar do coletivo na perspectiva de rever ações educativas e reescrevê-las na ótica de um ensino com os objetivos de práticas integradoras.

Nossas análises não dão conta de especificar se a equipe gestora (gestores e coordenadores pedagógicos) da escola Maria Conceição Gomes de Souza exercita uma gestão colegiada conforme propõe Libâneo (2013). No entanto, verificamos que a equipe gestora

apresenta um olhar especial para os educandos da zona rural, sobretudo, tentando minimizar dificuldades no processo educativo, caracterizando, mediante estratégias e adaptações de tempo/horário/atividades e ainda a partir da relação de envolvimento com os educandos do contexto rural, indícios de integração no ensino. Todavia, é uma integração que ainda não se faz no sentido amplo, pois está atrelada às dificuldades da escola em realizar o processo de ensino-aprendizagem frente às demandas dos conteúdos escolares e do cronograma curricular da escola, e não uma integração na perspectiva de discutir as necessidades e anseios dos educandos trabalhadores considerando a incorporação e a valorização dos saberes sociais destes no processo educativo.

Por outro lado, verificamos que a prática do ensino médio integrado na escola aponta para outros pontos também importantes que ainda serão explorados neste estudo, tais como: currículo, planejamento, metodologias de ensino, formação do corpo técnico e docente da escola, relações sociais construídas na escola e etc.

Lück (2013), ao falar sobre a gestão escolar com foco no ensino integrado, esclarece três pontos necessários para a concretude dos processos de integração na escola:

1- Organização curricular correspondente à necessidade do educando face ao contexto ecológico, social e cultural em que vive e às suas condições e perspectivas [...] O processo educativo estará articulado à realidade, na medida em que as proposições curriculares forem feitas de acordo com a realidade da comunidade em que se insere e à qual serve. 2- Cada um e todos os setores ou funções da escola tenham a perspectiva global do processo educativo a ser desenvolvido, conheçam e propugnem por ideias e princípios comuns [...] 3- Todos os setores ou funções da escola tenham a perspectiva da posição de cada um no processo educativo, compreendam os seus papéis e suas inter-relações (LÜCK, 2013, p. 30-32- grifos nossos).

Com base em Lück (2013), pontuamos nas seções seguintes reflexões acerca da construção do currículo e do planejamento, formação e acompanhamento pedagógico, metodologias inovadoras e etc. na escola Maria Conceição Gomes de Souza, a partir das práticas educativas e pedagógicas com base na construção do ensino médio de modo integrado ou não integrado.

3.1.1 GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: A RELAÇÃO O PENSADO-VIVIDO NOS PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO

Um dos princípios norteadores do trabalho desenvolvido na escola Maria Conceição Gomes de Souza, expresso em seu Projeto Político Pedagógico, propõe que o ensino

oferecido aos jovens possa “Possibilitar ao educando a vivência de práticas democráticas completas para que este possa desenvolver-se como sujeito livre, consciente e responsável na construção coletiva de sua realidade histórica” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 12). Uma intencionalidade de formação comprometida com o desenvolvimento integral dos educandos é evidenciada no documento norteador da escola. No entanto, para que sua concretude aconteça de fato muitas barreiras e práticas (currículo, metodologias, compromisso de educadores etc.) precisam ser rompidas e repensadas. No relato da gestora, observamos a dificuldade da gestão para a materialidade da integração dos saberes sociais do trabalho dos educandos com os conhecimentos escolares, porque

[...] a proposta é que se trabalhe a realidade do aluno né, do educando, mas nem sempre tu sabes que o professor não coloca, não faz o que a gente coloca lá no PPP, o que a gente coloca nos planejamentos né. Acontece que a teoria é uma coisa e na prática acaba sendo outra, então é lógico que, [...]. É lógico que durante a semana pedagógica a gente coloca, a gente discute sobre isso, mas nada assegura que está sendo trabalhado desta forma (GESTORA DA ESCOLA).

Notamos uma preocupação da gestora em trabalhar e desenvolver na prática educativa e pedagógica da escola a realidade do educando da zona rural. No entanto, ela relata que no documento da escola e nos planejamentos essa situação é pensada, mas na prática não há garantias que venha ocorrendo um processo de ensino condizente com a prática do ensino integrado e com os objetivos expostos no PPP da escola e nos planejamentos. Entendemos que não há como desenvolver as práticas pedagógicas da escola em moldes de um ensino integrador se a escola despreza e silencia a realidade dos educandos, os seus anseios e as suas necessidades. No contexto da escola Maria Conceição Gomes de Souza, o ensino médio deve contemplar os anseios dos jovens que são trabalhadores e moradores da área rural do município, e não silenciá-los. Ramos (2008) pressupõe que “Estruturar o ensino médio dentro da perspectiva de integração significa dar respostas às múltiplas necessidades dos sujeitos concretos, não somente para o mercado de trabalho” (RAMOS apud PARÁ, 2009, p. 25).

No que tange aos educandos do turno da tarde e da noite da escola Maria Conceição Gomes de Souza, é preciso entender que estes são meninos e meninas, jovens e adultos que saem de suas casas na zona rural do município para buscar informações na esperança de que os conhecimentos da escola possam auxiliá-los a realizar seus objetivos de melhorias em suas vidas e de sua família⁸⁴. No entanto, com base em Charlot (2005), o conhecimento escolar é

⁸⁴ Na fase da pesquisa exploratória, alguns relatos mostraram a ânsia do jovem do campo em conseguir um emprego para melhorar sua condição de vida. Para eles, a escola é um caminho favorável, como verificamos nos relatos da senhora (G) e do senhor (O), respectivamente: “A escola, no caso a Conceição Gomes, no meu

mais facilmente absorvido *se houver relação com a linguagem e com a vida deles*. O mesmo autor pressupõe que a *aprendizagem parte do envolvimento do ser aprendiz com o objeto de ensino*. Neste sentido, a fala da professora de biologia demonstra compreender a necessidade da contextualização dos saberes sociais dos educandos com os conhecimentos escolares para uma aprendizagem significativa⁸⁵ em sua disciplina:

Olha, é os alunos da tarde, a gente percebe a dificuldade que eles têm de compreender qualquer coisa que saia do contexto deles, a gente sente a deficiência muito grande tanto no aluno, mas é a deficiência, ela muda da tarde pra noite, a tarde eu percebo que o aluno da zona rural é um aluno que ele tem é sem motivação porque ele não se reconhece. *É isso, eu não acho eu tenho certeza. Ele é um aluno que ele não sabe, ele é um aluno que não consegue compreender na forma mais simples que você tenta ensinar*⁸⁶. Você tem que ir mesmo na linguagem dele e mesmo assim, ele tem dificuldade, e muita dessa dificuldade que ele tem é porque ele foi um aluno que foi passando foi sendo empurrado. *Mas por que ele não aprendeu em todos esses anos?* Muitas coisas, mas porque o conteúdo não era atrelado à realidade dele aí fica difícil né! Ai fica difícil dele aprender. Já o aluno da noite ele compreende o assunto quando você fala a linguagem dele, ele compreende devido à maturidade da idade. Então ele compreende um pouco mais. Ele é, eu vejo o aluno da noite mais fácil de aprender por mais que eles estejam mais cansados e a idade deles é mais avançada mas eles são alunos que quando você vai na linguagem dele, no que ele faz no dia a dia, o que ele realmente precisa ele consegue absorver o conteúdo (PROFESSORA DE BIOLOGIA- grifos nossos).

O relato da professora de biologia mostra que o conhecimento escolar é mais bem aprendido pelo educando quando tem relação com o saber que o educando traz de sua realidade. No dizer de Charlot (2005, p. 40), “É preciso levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e as atividades que ele realiza”. Ou seja, a realidade histórica e social do educando não pode ser desprezada no processo de ensino. A professora explica no relato que os alunos do turno da tarde foram, ao longo dos anos, “empurrados” para a série seguinte sem a devida aprendizagem, o que, segundo ela, decorre de várias situações, mas, principalmente, porque o conteúdo de ensino não estava condizente (ligado) com a realidade de vida do educando. Na análise exposta pela docente de biologia, não havia sentido e significado para estes educandos o conteúdo ensinado na escola, pois não estava em consonância com a realidade social deles. Já com relação aos educandos da noite, ela expõe

pensamento, foi um passo assim, um ponta pé pra que eles voltassem a estudar porque muitos estavam assim parados, não queriam mais. Que nem o meu filho era um, ele não queria mais estudar.” E “Muito importante a escola, tanto aprova que ele começou a fazer dois cursos técnicos agora. Ele botou na cabeça. Como que é a mentalidade dele. Inventou de fazer um curso [...] Tá vendo, por isso, que eu tô dizendo que o que de pra gente fazer pro futuro dele.” (Dados obtidos em entrevista realizada com pais/responsáveis em abril/2017- dados pesquisa exploratória).

⁸⁵ Definimos aprendizagem significativa com base em Charlot (2005), quando afirma que a relação com o saber e com o aprender se dá em uma relação social com o mundo, com os outros e consigo. “Não existe saber (de aprender) se não está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo” (CHARLOT, 2005, p. 58).

⁸⁶ Entendemos que o exposto pela professora refere-se à dificuldade de entendimento do educando frente aos conteúdos fora do seu contexto social e cultural.

que esses conseguem entender o assunto quando o educador usa a linguagem do estudante e faz uso de situações do dia a dia do educando⁸⁷ para facilitar o ensino-aprendizado. Reforçando a necessidade da relação escola e realidade social dos educandos, Pistrak (2000, p. 33) defendia que o objetivo fundamental da escola era estudar a realidade atual: “[...] a escola deve viver no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente”.

A fala da professora de biologia revela que o ensino se apresenta distante da realidade de vida e de trabalho do estudante, visto que tanto os educandos da tarde como os da noite têm dificuldade de aprendizagem, por ela denominada, inclusive, como deficiência que vem acompanhando o aluno ao longo dos anos e da sua vida escolar, seja na escola Maria Conceição Gomes de Souza ou nas escolas anteriores. Neste contexto, pontuamos a ocorrência de uma prática pedagógica não integrada. Deste modo, a própria professora aponta a necessidade de *ir na linguagem do aluno, no que ele faz no dia a dia* para que este aluno possa compreender o conteúdo de sua disciplina. Enfatiza, como já ressaltamos, que o não aprendizado do aluno ao longo dos anos, embora muitos fatores também o justifiquem, sinaliza o fato de *o conteúdo não ser atrelado à realidade do educando*. Notamos que a professora reconhece e compreende a necessidade de um ensino integrado entre os saberes sociais dos educandos e os conteúdos da sua disciplina, mas esta compreensão também se efetiva no sentido de fazer desenvolver sua aula e a aprendizagem na sua disciplina. Com relação à aprendizagem em uma versão integradora, destacamos o pressuposto de Charlot (2005):

[...] o conjunto das relações que um sujeito estabelece com o objeto “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação [...] relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber - é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2005, p. 45).

Já a análise do professor de geografia amplia a análise da docente de biologia, pois o professor de geografia verifica e relata que os educandos do contexto rural do município inseridos na escola apresentam dificuldades de aprendizado devido à *falta de acesso às coisas da cidade* que o aluno do campo não possui, no caso dos educandos da tarde. Já em relação aos educandos do turno da noite ele não menciona a dificuldade, mas pontua que os educandos desse turno *só buscam o diploma* e que a escola *não é atraente* para eles.

⁸⁷ Inferimos que as situações do dia a dia dos educandos sobre as quais a docente de biologia comenta englobam os saberes sociais do trabalho desses alunos.

Compreendemos que o relato do professor de geografia se distancia do pressuposto de uma aprendizagem integradora que pontuamos em Charlot (2005). No entanto, a fala deste docente também evidencia o distanciamento que há entre a escola nas práticas pedagógicas aí realizadas e os conteúdos de ensino com a realidade da vida e os saberes sociais do trabalho dos educandos da tarde e da noite, que são trabalhadores da zona rural e apresentam uma gama de saberes, valores e cultura⁸⁸. Saberes e culturas que a escola Maria Conceição Gomes de Souza possivelmente não está contemplando de maneira ampla nas atividades escolares e/ou em algumas disciplinas, como no caso de geografia, diante dos objetivos do ensino de cada disciplina. Observamos o relato deste educador:

A gente observa que os alunos da tarde são aqueles que vêm de uma oitava série, já os da noite são aqueles que vêm da EJA, isso é notório, principalmente pela idade. Já os da tarde por serem da zona rural não têm oportunidade de vir pela manhã né. Aí eles se deslocam de suas comunidades. Eles vêm de uma oitava série né que agora é nono ano. Eles vêm de sua comunidade assim, é eu sinto uma certa dificuldade. É de acesso a uma série de coisas que a gente tem aqui na cidade, então pra eles tudo é novidade [...] E os da noite por serem alunos do EJA eles querem apenas o diploma. A todo custo eles só querem o diploma, entregou o diploma pra eles e pronto. [...] aí é claro devido essa, vamos dizer assim, devido à coisa só do diploma a escola não se torna atraente pra eles. Que devido à idade, ou a saída pra curtidão eles querem só o diploma. Eu defino dessa forma os alunos da tarde já são aqueles jovens que estão fugindo de baixo da asa da mãe, assim mais acessos e já aqueles da noite são aqueles que só querem o diploma, eu vejo dessa forma. Infelizmente (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

O fato de a escola não ser atraente para estes educandos, como afirma o professor de geografia, tem em nossa ótica vários motivos, mas principalmente a falta de uma relação escola-vida (contextualização e reflexão dos problemas e necessidades reais dos educandos), a ausência da relação teoria-prática (conhecimentos escolares e os saberes sociais do trabalho dos educandos) e inadequação na organização e condução dos processos educativos desenvolvidos diante da realidade dos alunos da zona rural. Notamos, na fala “os alunos só querem o diploma”, o quão distante é o que se ensina da realidade do educando, pois o próprio educando muitas vezes não reconhece as suas necessidades e nem a importância do ensino médio como caminho para construir a liberdade do comodismo social em que estão inseridos. Por isso, é comum se prender à necessidade do diploma de ensino médio na

⁸⁸ Na etnografia realizada com as famílias dos educandos da escola Maria Conceição Gomes de Souza, exposta na introdução deste estudo, observamos que os educandos da zona rural da escola são jovens que desenvolvem atividades ligadas a agricultura familiar e a vendas de produtos às margens da estrada ou na área urbana da cidade. Alguns jovens também desenvolvem funções como ajudantes de pedreiros entre outras atividades. As atividades culturais são basicamente ligadas à terra, aos jogos de futebol e às atividades da igreja. São jovens presentes na escola nos turnos da tarde e da noite (devido a dependerem do transporte escolar). Apresentam grande entrosamento entre os jovens da mesma realidade social (jovem da zona rural do município). (Dados obtidos em entrevista realizada com pais/responsáveis em abril/2017- dados pesquisa exploratória).

perspectiva ou falsa garantia de conseguirem um emprego⁸⁹, esquecendo-se ou não entendendo esta etapa de ensino como um período de formação humana em sentido amplo⁹⁰ e não apenas de preparação para o mercado de trabalho. Na compreensão de Ciavatta (2012),

A educação de jovens e adultos não pode ser reduzida às necessidades estritas do mercado de trabalho, ela não pode ser alheia às suas necessidades de sobrevivência e às exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida. Os estudos locais, a identificação das oportunidades ocupacionais não é um dado desprezível, pelo contrário, é parte do processo educativo (CIAVATTA, 2012, p. 99).

Um processo de ensino-aprendizado em que a realidade social dos educandos não se faz presente caracteriza um ensino não integrado, fragmentado e descompromissado com uma formação ampliada do educando. Em um ensino não integrado, “Os sujeitos desaparecem, não têm espaço como sujeitos de experiências, de conhecimentos, de pensares, valores e cultura [...] O que importa quem fala? [...]” (ARROYO, 2013, p. 54). Esta reflexão nos instiga a pensar que tipo de ensino, que tipo de conteúdo, que currículo e que práticas de ensino estão sendo inseridos no fazer pedagógico dos educadores da escola Maria Conceição Gomes de Souza, tendo como foco os educandos trabalhadores da zona rural do município. Essa reflexão é necessária, uma vez que buscamos investigar processos de integração ou não integração no ensino. Pontuamos que esta indagação pode ser respondida com o seguinte trecho do relato da coordenadora pedagógica (2): “[...] tarde e noite, especificadamente são da zona rural, são trabalhadores, aí o que a gente pode ta fazendo: tem que se adaptar. Porque a aula é pra começar às sete e quinze (19:15) e tem ônibus chegando às oito e meia (20:30), [...] aí a gente tem que pensar em tudo[...].”

É importante salientar que, diante das especificidades dos educandos da tarde e da noite, das dificuldades (motivação, conteúdo distante de sua realidade, carência, etc.) de aprendizagem deles levantadas pelos professores de biologia e geografia e pela coordenadora pedagógica (2), acrescentando também as dificuldades de deslocamento, das suas lutas diárias, dos seus processos de trabalho, suas vivências e seus saberes sociais, não podem se

⁸⁹ De acordo com Frigotto (2010), “O conceito de capital humano, ou, mais extensivamente, de recursos humanos, busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. [...] no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento do atraso econômico. [...] constitui-se como fator explicativo das diferenças individuais e produtividade e de renda [...]” (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

⁹⁰ Entendemos para a realidade dos educandos da zona rural de São Francisco do Pará uma formação humana que possibilite: “[...] o desenvolvimento de todas as suas potencialidades enquanto sujeito capaz de pensar sobre sua condição e de buscar mecanismo para superar as limitações impostas pela vida em sociedade, independente de sua origem de classe e rompendo com o determinismo que impera e propaga aquilo que uns podem aprender e outros não [...]” (PARÁ, 2009, p. 46).

fazer alheios aos conteúdos de ensino e à proposta pedagógica da escola. Para que o educando trabalhador seja inserido ativamente na proposta da escola com o ensino integrado, é necessário criar mecanismo, tais como: rever o currículo da escola e os conteúdos na dinâmica das aulas; rever as práticas de ensino, além de outros entraves do processo de ensino-aprendizagem, como os métodos avaliativos, a postura de todos os envolvidos no processo educativo, desde a equipe gestora, como já se discutiu neste texto, aos demais servidores da escola e à comunidade escolar para os objetivos do ensino integrado (CIAVATTA, 2012). Reforçamos que esses pontos são analisados e expostos ao longo deste estudo.

No que tange ao currículo escolar, Arroyo (2013, p. 90) propõe “[...] um currículo que incorpore os saberes do trabalho como um direito de todos. No mesmo nível de direito de todos aos conhecimentos universais produzidos na diversidade de experiências sociais, de trabalho”. Ainda sobre o currículo, o autor afirma que

Uma constatação é que os currículos e os livros didáticos são pensados como espaço de saberes, de conhecimentos e de concepções, descolados das vivências da concretude social e política, sobretudo, descolados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e dos conhecimentos. Estes aparecem em um vazio social, produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, contextos e experiências concretas. Consequentemente as didáticas de seu ensino-aprendizagem são abstratas [...] (ARROYO, 2013, p. 77).

Arroyo (2013) denuncia que no ensino das escolas brasileiras os currículos e os procedimentos de ensino estão muito distantes das experiências e dos saberes da vida e do trabalho dos educandos. Evidenciamos que o currículo deve ser entendido como uma dinâmica viva em uma perspectiva de formação humana integral. Deste modo, investigando o processo educativo desenvolvido na escola Maria Conceição Gomes de Souza, pontuamos a necessidade de um estudo sobre o currículo e o planejamento dos educadores desta escola para observar indícios de integração ou não integração nas práticas educativas e pedagógicas realizadas neste ambiente.

3.1.1.1 CURRÍCULO E PROCESSO DE INTEGRAÇÃO OU NÃO INTEGRAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES AOS SABERES SOCIAIS DO TRABALHO

Para a construção deste estudo, a temática currículo foi uma constante nos momentos das entrevistas com os gestores, educadores e de forma indireta nos relatos dos educandos. Partimos da ideia de currículo como uma prática educativa de construção coletiva que proporcione uma formação política nos aprendizes. Neste propósito, o documento base para a

formação de professores do MEC⁹¹ expressa que o planejamento do currículo deve ultrapassar “[...] o caráter instrumental e meramente técnico, adquirindo a condição de conferir materialidade às ações politicamente definidas pelos sujeitos da escola” (BRASIL, 2013, p.12).

Iniciamos as análises em relação ao currículo da escola Maria Conceição Gomes de Souza nos apropriando da fala da coordenadora pedagógica (1), a qual considera que,

[...] na verdade, a gente segue aquele programa normal da escola para todos, não tem um programa específico para os que são da zona rural e os que são da cidade né. Porque a maioria dos nossos alunos da noite é da zona rural né, são poucos que são da cidade, então os conteúdos são voltados para eles [...] na manhã tu não encontra aluno da zona rural, agora tarde e noite são bastante. Tarde e noite, mais especificadamente são da zona rural, são trabalhadores, aí o que a gente pode ta fazendo, tem que se adaptar [...] (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1).

No geral a escola busca olhar pra esses alunos, mas tem professor que é difícil. Tem professor que se prende muito a conteúdo e só vê aquilo e não muda nunca e fica naquela coisa e a gente vai falar e fica aborrecido com a gente, ficam muito aborrecidos quando a gente chama ou fala. E é isso (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1).

A fala da coordenadora pedagógica (1) sinaliza para a falta de um currículo específico para os educandos da zona rural presentes na escola, mesmo reconhecendo os educandos da tarde e da noite como trabalhadores oriundos da zona rural, como observamos em “na verdade a gente segue aquele padrão normal para todos os alunos”. A mesma coordenadora fala que tem que *se adaptar* a esses educandos, mas não especifica como. Logo em seguida, externa a dificuldade que tem com alguns professores que são conteudistas e não mudam suas práticas. Como ela diz, *se prende muito a conteúdo e só vê aquilo e não muda nunca e ficam naquela coisa*.

Nestes relatos, vemos que há uma dissociação entre o exposto no projeto educativo da escola a partir do olhar da equipe gestora e as práticas pedagógicas realizadas. Inferimos a necessidade por parte dos professores de entenderem o currículo integrado e para tanto há necessidade de formação pedagógica, pois os docentes não compreendem ou expressam resistência em compreender um currículo em que os conteúdos são ligados à vida dos educandos e não apenas destinados a preparar o aluno para o mercado de trabalho. Neste formato, Ramos (2012, p. 108) aponta a “[...] necessidade de o currículo integrado superar a dicotomia entre conteúdos e competências, compreendendo que os primeiros não são conhecimentos abstratos desprovidos de uma historicidade, nem são insumos para o

⁹¹ MEC- Ministério da Educação e Cultura.

desenvolvimento de competências.” A análise da autora chama nossa atenção, uma vez que, na escola, os conteúdos vêm sendo trabalhados distante da historicidade dos educandos frente à resistência de alguns educadores para entender, construir e trabalhar na escola um currículo integrado atrelado ao alunado proveniente da realidade rural do município.

A dificuldade de trazer os educadores para uma prática de ensino acessível aos educandos da zona rural também é expressa no projeto pedagógico da escola, porque

Encontramos dificuldades em profissionais limitados a conteúdos prontos, profissionais que priorizam individualidade nas atividades; que se preocupam em cumprir apenas conteúdos específicos à sua área de atuação, contudo, existem profissionais com propostas pedagógicas cuja meta de abrangência dimensiona o espaço para a formação de um aluno mais crítico, voltado não somente para a absorção de conteúdos prontos, mas para a reflexão, criação e ação (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 7).

Formar o educando numa perspectiva mais crítica, voltada não somente para os conteúdos disciplinares, como exposto no PPP da escola, remete levar os alunos a compreender sua realidade para além do dado imediato. É preciso entender a essência dos fenômenos (KOSISK, 1926) e das relações sociais estabelecidas, pois, como especifica Ramos (2012, p. 115), “Os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmo nem se limitam para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social do homem”. De acordo com a autora, os conteúdos não podem ser tratados de modo isolado, pois o aluno, como já foi pontuado neste estudo com base em Charlot (2005), é um ser histórico e social. Trabalhar os conteúdos disciplinares de modo isolado do contexto e da historicidade do educando configura o desenvolvimento de um ensino não integrado. No dizer de Mendonça (2008), é um currículo que “está desvinculado da prática social vigente”, e vai na contramão de uma formação humanizada e crítica.

O exposto no documento da escola pontua a dificuldade que esta tem em lidar com alguns profissionais, no sentido de oferecer um ensino diferenciado e menos conteudista. Também na fala do vice-diretor, é verificada a dificuldade que a escola tem em conversar com alguns educadores sobre a necessidade de um currículo integrado para os educandos, dada a realidade deles. Ele afirma que vai

Tentando conversar né é, mas não tem sido muito fácil tá entendendo. Tem aquele professor que sempre diz que não dá, que não tem como, que a mesma coisa que passa de manhã tem que ser à tarde e à noite, que ninguém é diferente, que não precisa diferenciar. A minha formação é pra trabalhar matemática pra trabalhar isso e pronto, entendeu. ah, porque eu passo isso pros meninos da tarde, isso a gente

ouve eu já ouvi, _ é porque esses meninos da tarde têm mais dificuldade, porque esse povo da colônia não tiveram uma boa alfabetização [...] (VICE-GESTOR).

Notamos neste contexto que falta a compreensão, por parte dos educadores, sobre o ensino e o currículo concebidos de modo a oferecer aos filhos da classe trabalhadora do meio rural ações educativas que proporcionem a estes educandos o entendimento dos seus direitos e de sua condição social. Falta a compreensão entre os atores da escola de que um currículo integrado tendo como foco os educandos do meio rural se constrói em uma proposta de integrar a realidade de vida e os saberes sociais do trabalho dos educandos como conteúdos de ensino e não tendo como foco diminuir ou tornar mais acessível os conteúdos de ensino porque os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem. Este ponto chama nossa atenção, pois, conforme já observamos nos relatos do docente de geografia e alguns relatos da equipe gestora, a ideia de integração na escola se dá pressupondo facilitar os conteúdos e a aprendizagem e não em uma relação social escola-vida. Nesta ótica, mesmo não sendo o objeto deste estudo, apropriamo-nos do depoimento de um acampado do MST⁹² para especificar que o currículo e a escola devem compreender que o aluno da realidade rural precisa revelar seus anseios, tais como:

Eu gostaria que tivéssemos uma escola para os nossos filhos que ensinasse a lutar pelos seus direitos, a trabalhar unidos, organizando com os companheiros as lutas, para fazer valer os direitos que os colonos têm. [...] uma educação que mostre “os dois lados da moeda”, por um lado os valores do homem da roça, a vida sadia que pudéssemos levar aqui [...] e por outro lado também mostrar como é a vida na cidade, de acordo com a verdadeira realidade, para que, quando a criança chegar a uma certa idade, ela possa ter clareza dos dois tipos de vida e possa fazer uma opção certa (CALDART, 2004, p. 234).

Partindo do depoimento acima, verificamos que a escola, quando se propõe a discutir a realidade do educando da zona rural, exercita a construção de um currículo integrado, permitindo espaço para a socialização dos saberes e vivências e anseios destes aprendizes nas práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas na escola, favorecendo a ação reflexiva e a construção do conhecimento não apenas das disciplinas, mas um conhecimento em uma relação social. No entanto, este entendimento ainda tem sido uma realidade distante na escola Maria Conceição Gomes de Souza, embora esse tema seja objeto de preocupação por parte da gestão e da coordenação pedagógica. Tal preocupação não ultrapassa os limites das conversas nas discussões realizadas nos encontros pedagógicos e nas reuniões da escola. Ciavatta (2012) explica que um dos pressupostos para o ensino integrado se dá na *adesão de gestores e*

⁹² Movimento Sem Terra.

professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica, ou seja, o envolvimento de todos os que fazem a escola e não apenas de uma parte da equipe. Como observamos nos relatos, na escola Maria Conceição Gomes de Souza uma parcela significativa dos educadores ainda não assumiram o compromisso e as propostas com este tipo de formação, talvez por resistência ou mesmo por falta de conhecimento acerca do ensino integrado. Neste ponto, Ciavatta (2012) expõe que

É preciso que se discuta e procure elaborar, coletivamente, as estratégias acadêmico-científicas de integração. Tanto os processos de ensino-aprendizagem como de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento através das disciplinas básicas e de projetos que articulem o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos inclusive com aproveitamento das lições que o ambiente de trabalho pode proporcionar (CIAVATTA, 2012, p. 100).

A partir do exposto pela autora, analisamos que falta por parte significativa dos docentes compreender e exercitar nas suas aulas os princípios de um fazer educativo integrado⁹³. Falta o compromisso ético e político com os problemas sociais da realidade dos educandos, e não somente isso. Falta, principalmente, o entendimento dos saberes do trabalho realizado pelos estudantes e de suas vivências no contexto rural como ferramenta necessária para o desenvolver do processo educativo em todas as disciplinas e seus conteúdos de modo interdisciplinar e contextualizado (ARAUJO, COSTA e SANTOS, 2013). Nossa análise ganha concretude no seguinte relato: “[...] tem professor que dá importância a essa parte de buscar o conhecimento que eles trazem, agora tem aqueles que não, a desculpa deles assim: é porque eles não quiseram fazer [...] a gente senta com professor pra tentar ver de que forma vai fazer e contribuir para formação desse aluno” (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2).

Em outro momento a coordenadora pedagógica (2) pontua que o professor se “tranca”⁹⁴ para trabalhar o contexto do aluno e isso dificulta o processo de ensino e demanda a escolha de um currículo não integrado. Na visão da coordenadora, isso acontece por insegurança do professor, conforme ela expõe no trecho a abaixo:

Fica que nem nos debatemos na semana pedagógica. O professor ele se “tranca” às vezes até por insegurança e ele não quer ter uma relação mais próxima com o aluno e então eu vou ficar na minha postura de professor e você de aluno, eu que sei e você tá ali só pra escutar; tem professores que passa isso pra gente. O aluno vai questionar eu acredito que isso seja uma insegurança; o professor não gosta, bom é aquele que fica ali sentadinho quieto não sai pro banheiro, não sai pra beber água. Pois é, aos

⁹³ Ciavatta (2012).

⁹⁴ Termo usado pela coordenadora pedagógica (2) referindo-se aos docentes que apresentam resistência em mudar ou repensar suas práticas pedagógicas.

poucos a gente vai trabalhando e tentando solucionar essas coisas (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2).

Concordamos em parte com a coordenadora da escola quando aponta a dificuldade de repensar o currículo da escola devido à não aproximação de alguns educadores e suas disciplinas com os educandos. No entanto, no dizer de Pistrak, é preciso ir além (2009, p. 24), “[...] não se trata apenas de uma simples mudança de conteúdo, ou de introduzir um conteúdo crítico, mas sim de uma nova organização para a escola onde a atualidade seja fortemente vivenciada [...] a atualidade entendida com o compromisso com os interesses e anseios da classe trabalhadora [...]”.

Pensamos que nos processos educativos e pedagógicos da escola vários são os entraves, todavia, nos chama a atenção o fato de a escola buscar formar e preparar os educadores sobre a necessidade de integrar os conteúdos de ensino com a realidade e os saberes dos educandos apenas em momentos pontuais, como nos momentos de conversas relatadas pelo vice-gestor e na semana pedagógica, como foi citado pela gestora e pela coordenadora (2). Neste contexto, notamos que a escola, embora ressalte no seu PPP e nas falas dos entrevistados uma preocupação com o educando da zona rural, não apresenta um projeto educativo e um currículo condizente com a realidade dos alunos, tornando a escola distante da vida desses jovens. Nossa inferência se confirma também na fala da aluna (E), ao relatar que, apesar de já estudar na escola há três anos, desconhece ou tem dificuldades para lembrar situações desenvolvidas na escola que revele integração ou até mesmo uma aproximação do conteúdo com a realidade dela, com suas experiências. Expõe a aluna:

Égua! eu tô três anos aqui, que eu me lembre, difícil agora. Que eu lembro acho que foi numa aula de biologia que a gente estudou isso, a gente saiu e foi coletar coisas assim fora, coletar, mas eu acho que não lembro muito. Até agora, não que eu lembre não (ALUNA E).

O exposto pela aluna (E) revela que há um distanciamento entre a realidade dos educandos da zona rural e a escola. Neste ponto, refletimos com Gramsci (1991) quando, ao propor um novo modelo de escola denominada de *escola unitária*, afirma que “[...] retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida” (GRAMSCI, 1991, p.133). O mesmo autor critica o ensino que ele chama de dogmático e conteudista e afirma que “A lógica formal é como a gramática: é assimilada de modo “vivo” [...] já que o discente não é um disco de vitrola, não é um recipiente passivamente mecânico [...]” (Ibid., p. 138). O diálogo com este autor evidencia uma escola viva, onde as experiências e saberes dos educandos são a base para um fazer educativo,

usando as palavras do autor, vivo, ativo e criativo, que entendemos como necessárias para a construção do ensino integrado na escola Maria Conceição Gomes de Souza. Pensamos que o ensino se mostra vivo quando contextualiza a realidade social do educando, seus anseios e perspectivas. Ativo quando ao educando é dada a oportunidade do diálogo, do falar e do ser ouvido, e um ensino criativo quando, através das práticas de ensino, são oferecidas condições para que os saberes dos alunos sejam incorporados na dinâmica educativa.

Neste momento, retomamos o entendimento de que o currículo numa perspectiva integrada é uma proposta para superar a dualidade entre o ensino científico escolar e os saberes/experiências da vida e trabalho dos educandos (RAMOS, 2012), pois em um currículo integrado pretende-se “[...] organizar os conteúdos a partir de grandes temas-problemas que permitem não só explorar o campo do saber fora da escola, mas também ensina aos alunos uma série de busca, ordenação, análise e interpretação que lhes permitirá explorar outros temas” (PARÁ, 2009, p. 60). Por isso, é um processo educativo que amplia o olhar dos alunos para a realidade concreta e total; é um processo de ensino da essência das coisas e das relações sociais (KOSISK, 1926). Sendo um processo amplo, é uma ação política e engajada que ocorre no coletivo das relações dialeticamente.

Entretanto, observamos, no relato da aluna (C), quando questionada sobre a relação de integração entre os saberes do seu trabalho e o seu cotidiano de vida e as atividades e conteúdos desenvolvidos nas aulas, que ela descreve um processo de ensino em que o saber do educando é inserido esporadicamente nas aulas com o objetivo de aprimorar a aprendizagem do conteúdo disciplinar e não caracterizando uma prática de ensino integradora total, pois não permite uma reflexão no contexto social do educando na sua historicidade. Deste modo, analisamos mais uma vez que a ideia de integrar os saberes sociais dos educandos como meio para facilitar a absorção do conteúdo das disciplinas de modo isolado, sem reflexão-ação e sem unidade teórico-prática, não caracteriza uma formação ampliada e um ensino integrado total no processo educativo, embora verifiquemos alguns indícios de integração, como averiguamos no relato da aluna (C):

Ham, nas aulas de educação física muitas vezes o professor fala, nas aulas de geografia quando o professor tá explicando ele fala bastante sobre coisas da agricultura e tal. Um exemplo, a gente tava estudando sobre dança aí ele tava explicando várias coisas sobre isso. Assim, porque o assunto que tava tratando eu vi muito na casa da minha avó que era sobre o carimbó aí relacionou sobre isso, na geografia ele tenta relacionar com a parte da agricultura, que nem ele tava passando sobre a agricultura também que ele tava falando sobre o feijão e várias coisas assim, da plantação, da origem do feijão né, sobre nossa realidade é só isso, não tem mais coisas, assim, num tem como a gente vive e tal (ALUNA C).

De acordo com Bernstein (1993), “As disciplinas ou matérias singulares são narcisistas, orientadas para seu próprio desenvolvimento mais do que para as aplicações fora de si mesmas” (BERNSTEIN, 1993, p. 160). O pensamento de Bernstein (1993) nos ajuda a compreender o relato da aluna que expõe uma situação em que o professor conseguiu atingir através de um conteúdo específico de sua disciplina uma prática da realidade social dela, como foi o caso da aula de carimbó, também especifica que nas aulas de geografia os conteúdos estão próximos de sua realidade de vida. No entanto, não observamos de forma explícita na fala da aluna uma relação de reflexão entre o conteúdo trabalhado nas disciplinas e a realidade social da sua vida e na sua comunidade e suas experiências mediadas no trabalho. O mesmo ocorre em educação física e em geografia, uma vez que a educanda sinaliza dizendo “sobre nossa realidade é só isso, não tem mais coisas, assim, num tem como a gente vive e tal”. Ao analisarmos esse processo, entendemos que os professores, seja de educação física ou de geografia, procuram trabalhar suas práticas fazendo uso de atividades metodológicas com exemplos da realidade dos educandos como forma de facilitar o ensino-aprendizagem, faltando o entendimento de contextualizar os saberes e entraves dos educandos trabalhadores como suporte pedagógico necessário para que aos educandos sejam oferecidas oportunidades de repensar e refletirem sua condição social e objetivar mudanças. Ou seja, o relato da aluna expõe a ocorrência de uma prática integradora superficial na escola Conceição Gomes de Souza; nesse caso, uma integração não total, pois as disciplinas se processam de modo abstrato e fragmentado (RAMOS, 2012).

Reforçamos que usamos a categoria prática integradora superficial para denominar a proposta educativa em que há contextualização de demandas da realidade social e da memória da educanda, porém esta integração não garante à aluna condições para uma formação que proporcione leitura de mundo e compreensão dos fenômenos sociais e das relações estabelecidas, possibilidade para repensar e refletir sua condição enquanto trabalhadora da zona rural do município.

O relato da aluna (C) demonstra que em determinadas disciplinas (educação física e geografia) alguns⁹⁵ conteúdos são desenvolvidos fazendo alguma relação com as experiências de vida dos educandos, relação que denominamos de superficial se pensarmos a integração em sua totalidade, pois o foco do processo educativo nestas disciplinas não é o desenvolvimento do sujeito aprendiz e sua situação social e sim mediar e avançar no conteúdo

⁹⁵ Usamos o termo alguns, pois a aluna só especifica e relaciona dois conteúdos em que ela diz lembrar-se de terem relação com suas experiências, deixando entender que são poucos conteúdos que são relacionados à sua vida.

da disciplina. Todavia, verificamos que não há no contexto do ensino dessas disciplinas uma preocupação com os educandos trabalhadores, pois os conteúdos são desenvolvidos *sem aplicações fora de si mesmos*⁹⁶. Neste momento retomamos Ramos (2012) quando, ao falar da elaboração dos currículos escolares, explica que “[...] era elaborado transpondo-se os conceitos didaticamente dos campos científicos para as disciplinas escolares, segundo parâmetros da legislação dados pelos exames de acesso ao ensino superior. A fragmentação e abstração disciplinar caracterizou esse tipo de formação” (RAMOS, 2012, p. 112). Nesse contexto, Gramsci (1991), ao tratar das questões pedagógicas, afirma que “[...] uma das atividades mais importantes, creio eu, a ser feita pelo corpo docente seria a de registrar, desenvolver e coordenar as experiências e as observações pedagógicas e didáticas. Somente desse constante trabalho pode nascer o tipo de escola e o tipo de professor que o ambiente requer”. E prossegue: “aplicar o método das experiências mais minuciosas e da autocrítica mais fria e objetiva” (GRAMSCI apud NOSELLA, 2004, p. 119). O pensamento do autor reafirma a necessidade de pensar um ato educativo a partir das experiências dos educandos.

A atitude demandada na fala do autor é verificada, não explicitamente, no relato da professora de biologia. Quando questionada sobre a seleção dos conteúdos de ensino da sua disciplina, ela expõe que

Assim, por exemplo, à tarde no primeiro ano o assunto que eu inicio o ano falando é sistema reprodutor, aí eu falo da reprodução, da gravidez na adolescência, dos riscos disso, aí como é o primeiro assunto eles começam a confiarem em mim, já chegam nos corredores me chamando pra conversar. Já no segundo ano a gente já entra logo na questão de meio ambiente, aí é diferente porque como eles são de zona rural tem coisas que eles ainda não tiveram acesso e no terceiro ano a gente trabalha um conteúdo que é bem generalizado. Acabo trabalhando bem a questão da saúde deles trazendo pra realidade deles né. Eu sempre pensei assim, eu não gosto de ser conteudista, eu vejo o que o aluno precisa aprender porque eu tô na aula com o conteúdo aí surgiu uma coisa nova eu dou uma parada e eu observo [...]
(PROFESSORA DE BIOLOGIA).

Pela fala da professora de biologia, notamos que ela demonstra uma preocupação em aproximar o conteúdo de sua disciplina com as necessidades de conhecimento dos educandos, principalmente no que se refere aos assuntos relacionados com a saúde. Também observamos o cuidado da docente para que o aluno possa aprender, buscando sempre trazer o assunto de sua disciplina para a realidade do educando, tornando o conteúdo acessível a ele, embora não mencione de forma explícita o uso da experiência dos alunos como meio pedagógico. A

⁹⁶ Bernstein (1993).

professora também mostra na sua fala a relação de confiança que busca construir com os alunos. Atribuímos a este ponto e a esta sensibilidade da docente o fato de quatro dos cinco alunos entrevistados (ver quadro 11) terem mencionado a disciplina de biologia em algum momento das entrevistas. Eles falavam sempre exemplificando alguma prática desta docente como sendo uma relação de troca entre eles e a professora no contexto da aula.

Os relatos da docente e dos educandos mostram uma relação próxima entre esta docente e os alunos e o cuidado que esta profissional tem com os alunos do contexto rural. Há também a preocupação com o conteúdo de ensino da disciplina de biologia por parte da professora. Entendemos que na prática pedagógica desta profissional há um processo de integração. Todavia, observamos ainda não ser um processo de integração total como estamos defendendo neste estudo, porém há indícios, a partir de um olhar diferenciado que ela demonstra com os educandos da zona rural, conforme observamos na fala da docente: “Eu sempre me baseio no aluno, eu não vou só pelo conteúdo, eu conheço a turma e vou sondando na turma pra ver de que maneira eu posso encaixar tal conteúdo naquele momento” (PROFESSORA DE BIOLOGIA), e em outro momento quando a docente relata: “[...] eu não gosto de ser conteudista, eu vejo o que o aluno precisa aprender porque eu tô na aula com o conteúdo aí surgiu uma coisa nova eu dou uma parada e eu observo” (PROFESSORA DE BIOLOGIA).

Buscamos, nesta análise, não confundir as adaptações curriculares e metodológicas desenvolvidas nas práticas pedagógicas da escola e, no caso na aula de biologia, com o sentido de integração por inteiro (total), pois, como pontua Lourinhos (2008, p. 98) defendendo a formação integrada, “[...] a relação parte/todo, pela viabilidade de ser desenvolvida pelo currículo integrado, embora também esteja alerta de que essa formação pode resvalar para a ideia de adaptação “remendos”, em que a escola e a formação integrem-se à sociedade sem autonomia ou criticidade”. Ainda em Lourinhos (2008), verificamos que uma formação integrada na prática docente para se concretizar completamente precisa de uma relação intrínseca entre teoria e prática por meio do entender do trabalho como princípio educativo, construção coletiva dos currículos e metodologias de ensino etc. Isto posto, destacamos que a prática da docente de biologia revela indícios para o currículo integrado, mas não o caracteriza em sentido concreto, porque na aula de biologia não foi verificada uma relação intrínseca entre a teoria e a prática, entre os conhecimentos escolares e os saberes sociais do trabalho dos educandos. Embora a professora revele que não gosta de ser conteudista, não especifica como integra em sua aula os saberes sociais dos educandos na busca de levá-los a repensar sua situação social.

Neste momento, sentimos a necessidade de reafirmar as características de um currículo não integrado nos processos educativos para esclarecer como vem se processando o currículo na escola Maria Conceição Gomes de Souza. Santomé (1998) compreende que um currículo centrado nas disciplinas e nos conteúdos distantes da realidade dos educandos se apresenta com as seguintes características:

Um currículo centrado nas matérias é que a estética de apresentação é tão ou mais importante do que o conteúdo. Frequentemente ela vem acompanhada de uma metodologia de trabalho nas salas de aula denominada de *aula magistral*. O professor ou a professora dirigem e controlam em todos os momentos as interações consideradas admissíveis. A transmissão passa a ocupar o primeiro lugar, enfatizando-se aspectos como “domínio verbal” e relegando-se dimensões imprescindíveis, como a pesquisa, discussão e reflexão, para lugares muito secundários, ou inclusive anulando-as (SANTOMÉ, 1998, p. 105).

De acordo com o autor, um currículo que denominamos de tradicional implica uma série de atitudes de cunho tradicional. É um currículo em que o professor é o detentor dos saberes e os educandos têm sua voz silenciada em meio à transmissão dos conteúdos feitos sempre pela voz do educador. É uma prática arraigada no tradicionalismo das relações sociais. O professor é o superior nesse processo e detém o conhecimento que é válido para a instrução. Os alunos são entendidos como agentes passivos e sem saberes válidos ou têm seus saberes desprezados como não importantes e não necessários para a aprendizagem.

Essa realidade e esse tipo de currículo não têm espaço em uma prática educativa integradora, pois entendemos o exercitar do currículo integrado nas escolas como um espaço aberto e livre para o diálogo, socialização, troca de experiências (GRAMSCI, 1991) e para as discussões dos reais problemas dos educandos. O currículo não pode ser entendido como um produto pronto e acabado, ele não pode ser um documento fixo na escola, deve ter espaço para mudanças de acordo com as necessidades que surgem no dia a dia do ato educativo e no cotidiano dos educandos.

No caso da escola Maria Conceição Gomes de Souza, os dados apontaram para um currículo que se constrói de modo paralelo com momentos para práticas curriculares tradicionais e momentos para a construção de um currículo integrador. Deste modo, retomamos o relato da coordenadora pedagógica (2), quando pontua um currículo mais tradicional: “Teve professor que ofereceu resistência. No geral a escola busca olhar para esses alunos, mas tem professor que é difícil, que se prende muito a conteúdo e só vê aquilo e não muda nunca [...]” e o relato da docente de biologia em que evidencia indícios para a construção do currículo integrador “[...] eu vejo o que o aluno precisa aprender porque eu tô

na aula com o conteúdo aí surgiu uma coisa nova eu dou uma parada e eu observo” (PROFESSORA DE BIOLOGIA).

Muitos são os aspectos que perpassam para a construção do EMI e de um currículo integrado. Reportando-nos a Ramos (2012), esclarecemos esses aspectos, tais como: reconhecimento dos educandos e de sua comunidade na sua totalidade; seleção dos conteúdos de acordo com os anseios dos educandos; adaptações de acordo com as necessidades e realidades dos alunos; planejamento e plano de ensino flexíveis; disposição para o ouvir; práticas de avaliações inovadoras⁹⁷; metodologias diversificadas e que favoreçam a construção de significados e sentidos para o aluno a partir do tema trabalhado na aula; possibilidade de articulação com outras disciplinas (interdisciplinaridade) e capacidade de criar nas atividades escolares uma ponte entre a teoria e a prática; investimento financeiro nas escolas e formações para educadores; gestão democrática, entre outras situações. Não foi possível observar todas essas demandas, mas também não foi objetivo deste estudo analisar todos esses pontos.

Reforçamos que a prática de um currículo integrado inicia com a disposição para criar caminhos de mudanças na sociedade a partir do compromisso ético dos envolvidos no processo educativo para este fim. A esse respeito, pensamos no compromisso expresso pela docente de biologia buscando problematizar em suas aulas assuntos da realidade dos educandos, como já especificamos no seguinte relato: “[...] eu falo da reprodução, da gravidez na adolescência, dos riscos disso, aí como é o primeiro assunto eles começam a confiarem em mim, já chegam nos corredores me chamando pra conversar [...]”. Analisamos a prática da docente de acordo com o pensamento de Araujo, Costa e Santos (2013):

Diferentes são as formas de se pensar os conteúdos necessários para a formação de crianças, jovens e adultos capazes de desenvolver sua capacidade de, autonomamente, interpretar e agir sobre a realidade. Diferente também são as possibilidades de organizar os conteúdos necessários para tal. Mas o fundamental é o compromisso com a formação ampla dos trabalhadores e a articulação dos processos de formação com o projeto ético-político de transformação social (ARAÚJO, COSTA e SANTOS, 2013, p. 6).

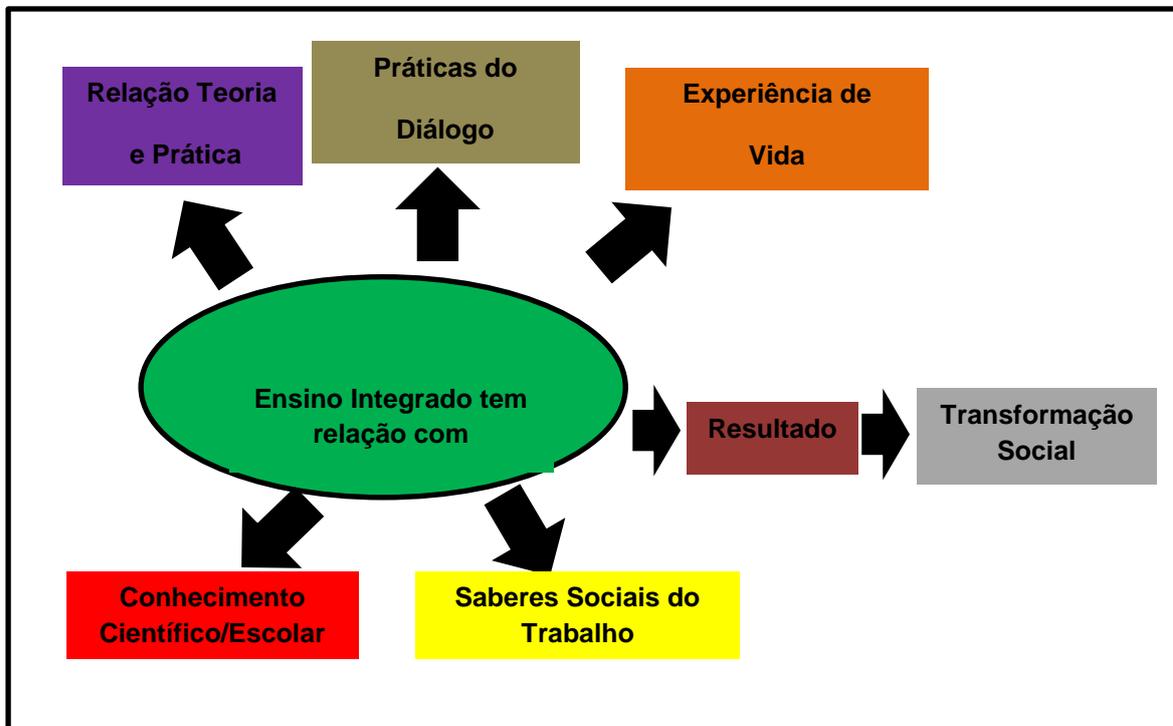
Segundo os autores acima, as formas de inscrever e selecionar os conteúdos na ótica do ensino integrado são muitas. Para tanto, reforçamos (ver quadro 10) que o EMI se processa na relação estreita entre teoria e prática, no exercício do diálogo entre gestores, professores e

⁹⁷ Hoffmann (2014) afirma que é preciso fazer o jogo do contrário na avaliação, pontua uma avaliação mediadora que tem “[...] intenção de promover melhores oportunidades de desenvolvimento aos alunos e uma reflexão crítica da ação pedagógica, partindo de desafios intelectuais permanentes e de relações afetivas equilibradas” (HOFFMANN, 2014, p. 23).

alunos; nas experiências de vida e de trabalho dos educandos como caminho para a prática educativa na escola; na relação entre o conhecimento escolar/científico e os saberes dos educandos mediados em suas experiências, no sentido de construir a maturidade intelectual (Gramsci 1991), entre outros pontos, objetivando um resultado que leve à transformação da sociedade a partir da construção, nos educadores e educandos, de uma consciência filosófica⁹⁸ e crítica.

Com base nesses pressupostos, entendemos o ensino integrado como mostra a figura abaixo.

Quadro 10: Pressupostos para o ensino integrado



Fonte: a autora, 2017.

Diante disso, apropriamo-nos dos relatos e da teoria já exposta para exemplificar e afirmar que, na escola Conceição Gomes de Souza, os dados revelaram que os pressupostos do ensino integrado se materializam parcialmente. Embora aconteçam no contexto da escola momentos em que a gestão se faz de modo democrático, expresso na relação de proximidade entre os educandos do contexto rural e a equipe gestora e também com alguns docentes; e situações em que as práticas de alguns docentes apresentem indícios de práticas integradoras nas suas aulas quando relacionam as experiências dos educandos no contexto educativo e

⁹⁸ Vázquez, 2011.

quando estes docentes revelam uma preocupação com a aprendizagem destes educandos, como observamos no relato de biologia e em sociologia⁹⁹, e apesar de verificarmos um processo paralelo de construção do currículo, o que prevalece na escola ainda é um currículo centrado nos conhecimentos disciplinares, caracterizando a predominância do ensino não integrado nas práticas educativas e pedagógicas, uma vez que, conforme o quadro acima, as relações e práticas que se estabelecem na escola ainda não dão suporte para a autonomia do educando trabalhador e para a construção da sua transformação social, no sentido de uma educação que propicie uma a formação política e engajada nos educandos.

Esta inferência é confirmada implicitamente na fala do educando (C). Quando questionado sobre os processos educativos da escola, o aluno aponta para uma preocupação por parte da equipe docente com os conteúdos e trabalhos nas disciplinas: “Eles tentam relacionar, mas tem uma coisa quando os ônibus não vem eles têm essa preocupação da gente procurar fazer os trabalhos que faltam”. Em outro momento o vice-gestor da indícios de uma formação que se propõe a preparar os educandos para os cursos superiores sem especificar preocupações com o contexto social dos educandos e sem legitimar os saberes e cultura: “Muitos nunca nem ouviram falar em ENEM, [...] então através das ações da escola a gente procura trazer esse conhecimento pra eles, essa possibilidade de eles avançarem realmente[...]”. Diante dos relatos, concluímos que a transformação social do educando não ocorre na escola em decorrência de práticas educativas e pedagógicas fragmentadas que priorizam os conhecimentos escolares em detrimento dos saberes dos educandos. Há uma negação dos valores e culturas desses educandos, dos seus sonhos e anseios, uma vez que, na perspectiva do vice-gestor, a possibilidade de os educandos do contexto rural conseguirem melhorias de vida se manifesta apenas nos cursos superiores, negando outras possibilidades e caminhos.

Ainda sobre a investigação nos processos de integração ou não no currículo na escola Maria Conceição Gomes de Souza, alguns relatos apresentados mostraram a incidência de um planejamento diferenciado e flexível. Sobre este ponto buscamos um estudo mais minucioso no próximo tópico.

⁹⁹ Será tratado em uma seção mais adiante

3.1.1.2 PLANEJAMENTO ESCOLAR: O VIVIDO E O SOCIALIZADO NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO OU NÃO INTEGRAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA

Nesta seção, analisamos as práticas pedagógicas que favorecem a integração entre os conhecimentos escolares e os saberes sociais do trabalho desenvolvido pelos alunos, a partir do planejamento de ensino¹⁰⁰. Para tanto, buscamos indícios de integração e/ou não integração através das falas dos gestores e professores da escola no que se refere a uma unidade entre teoria e prática no desenvolvimento das atividades pedagógicas na escola.

Sobre o planejamento escolar, a professora de sociologia relata que

Você tem um planejamento anual que você faz no início do ano que isso nem é bom né, porque como é que você vai planejar uma aula pra duzentos dias letivos né, e tem as críticas ao próprio sistema de ensino. E tem o planejamento diário que quase nenhum professor tem, porque o professor já tem o seu planejamento pronto e acabado né. Então nesse diário é ali que a gente vai fazer a diferença. No anual não dá pra fazer. [...] É tipo um diagnóstico né, eu escuto a turma, eu vejo e a gente observa entre eles mesmos pra saber. É dentro dessa avaliação diária que a gente vai ver essa diferença entre os alunos e fazer o ensino. Assim, à tarde eu vou direcionar a aula com essa metodologia e à noite o mesmo conteúdo com outra forma porque já é outra realidade. Os da noite são mais lentos, mas isso não significa dizer que eles saibam menos, você só tem que saber como fazer pra eles acompanharem o conteúdo e a aula. Quando eu faço a adaptação conteúdo e realidade de vida e do trabalho deles, pode cobrar que eles sabem, eles não esquecem [...] (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA).

A professora de sociologia sinaliza para a necessidade de um planejamento diário¹⁰¹ que é diferenciado do seu plano anual na sua prática pedagógica. Um plano em que ela atribui fazer a diferença. A docente ressalta a necessidade de conhecer primeiramente a turma e os educandos e fazer um diagnóstico para a partir daí trabalhar nele. De acordo com Libâneo (1994, p. 222), “O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.” E prossegue afirmando que o planejamento tem a função de “[...] orientar a prática, *partindo das exigências da própria prática*, ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento [...]” (LIBÂNEO,

¹⁰⁰ Libâneo (1994) define o planejamento de ensino como “tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligados à avaliação” (LIBÂNEO, 1994, p. 221).

¹⁰¹ Libâneo (1994) explica que existem “três modalidades de planejamento articuladas entre si: o plano da escola, o plano de ensino e o plano das aulas” (LIBÂNEO, 1994, p. 221).

1994, p.223, *grifos nossos*). Entendemos, a partir da fala da docente, que o seu planejamento de ensino parte da própria prática, como também sinaliza o autor. Em nossa ótica, é ver a realidade, conhecê-la e agir sobre ela, caracterizando indícios de uma formação escolar que amplia a aprendizagem e a formação política dos discentes.

O que também nos chama atenção na fala da docente de sociologia é que a aprendizagem na sua disciplina para os alunos da zona rural ganha um sentido diferente quando ela reorganiza o conteúdo de acordo com a realidade deles. Em outro momento ela descreve que trabalha a metodologia de socialização, em vez de usar o termo seminário. Ela criou uma estratégia pedagógica denominada de socialização em que os alunos interagem e discutem diversos assuntos fazendo uma relação conteúdo e realidade de vida e trabalho, conforme ela descreve: “Eu gosto de usar a socialização e tem momentos que eu percebo na socialização deles que eles falam mesmo e tem momentos que parou, que estagnou [...] aí eu já começo a frisar a realidade deles e o trabalho no campo, aí eles se saem maravilhosamente bem [...]” (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA).

A metodologia da socialização criada pela professora de sociologia para trabalhar os conteúdos de sua disciplina revela um indicativo para o processo de integração entre os conhecimentos escolares e os saberes do trabalho dos alunos. Araujo e Frigotto (2014, p. 38), pontuando o ensino integrado, descrevem a necessidade “[...] de um desenho curricular que dê conta de amalgamar saberes técnicos com saberes propedêuticos e os saberes locais com os saberes universais enquanto unidade de ensino”. Ainda com base em Araujo e Frigotto (2014), entendemos que não existe uma única metodologia ou forma para colocar em prática o EI e, neste sentido, concebemos a metodologia criada pela professora como uma prática integradora, pois relaciona a teoria e a prática no momento da sua aula e ainda exercita o diálogo e a reflexão por meio da socialização.

Uma adaptação no planejamento e nos conteúdos como foco inicial para melhorar a aprendizagem dos educandos também é revelada na fala da professora de biologia, conforme observamos no trecho abaixo:

O meu foco é fazer com que o aluno lembre, não que ele decore. Mas que ele associe na realidade dele, aí ele aprende. E os alunos da tarde e noite, eles têm o foco diferente dos alunos da manhã, e se tu trabalhas igual, tu não vai atingir os objetivos, então tu tens que trabalhar diferente mesmo. Então o meu planejamento não é fixo, bom o que eu entrego pra escola é, a gente entrega aquele modelo e vai adaptando às necessidades do aluno (PROFESSORA DE BIOLOGIA).

Na fala das duas docentes observamos que há uma separação entre o planejamento entregue para a escola e o planejamento (plano) que elas usam com os educandos da tarde e da noite. Os relatos das docentes pontuam que há nas suas práticas preocupações em tornar o ensino próximo e mais condizente com a realidade dos educandos. Por isso as docentes buscam planejar suas aulas diariamente a partir do olhar para as especificidades dos educandos. Neste ponto, analisamos a preocupação das duas professoras com o replanejamento das ações visando incluir ativamente no processo de ensino os educandos da tarde e da noite. Segundo Charlot (2005, p. 54), “Para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências, é preciso que estude e se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele [...]”.

Por outro lado, observamos que a prática de um planejamento diferenciado usado pelas docentes nos leva a entender implicitamente que falta por parte da escola um acompanhamento específico sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas neste ambiente educativo, já que elas entregam um planejamento para a escola e trabalham outro. A própria professora de sociologia afirma que *quase nenhum professor tem um planejamento diário* de acordo com a realidade do educando (urbano/rural). Entendemos que a falta de um plano de ensino construído a partir dos interesses e necessidades do educando e que dê sentido a sua aprendizagem dificulta o processo de ensino integrado na escola, principalmente para os alunos que são trabalhadores da zona rural do município, como também acirra o problema da fragmentação do saber. Araujo e Frigotto (2014, p. 77), citando Santomé (1988), descrevem que “A cada período letivo as atividades integradoras podem ser planejadas a partir das relações entre situações reais existentes nas práticas sociais concretas (ou simulações) e os conteúdos das disciplinas, tendo como fio condutor as conexões entre o trabalho e as demais dimensões [...]”.

Nessa perspectiva, podemos dizer que vários são os caminhos para um ensino integrado. Existem formas e metodologias que já dão indícios de integração entre os conhecimentos e os saberes. Um planejamento flexível e condizente com as necessidades de aprendizagem dos educandos já revela uma boa possibilidade. No entanto, essa prática isolada do educador não garante um processo completo de integração, pois é necessário o envolvimento de todos que fazem a escola, no sentido de planejarem coletivamente as ações, com ênfase na unidade entre teoria e prática no ensino oferecido aos jovens, sobretudo aos jovens trabalhadores da zona rural. No dizer de Araujo e Frigotto (2014, p. 77), “[...] é necessário que o corpo técnico e docente se aproprie da concepção e dos princípios do ensino

integrado, com vistas à organização efetiva e significativa dos tempos e espaços de atuação, para garantir que o planejamento possa ser materializado, acompanhado e avaliado”. Pontuamos que, embora tenhamos observado indícios de integração na organização e no planejamento das aulas das docentes, esta ainda não se faz por completo, não concretiza o ensino integrado em sua totalidade na escola, pois não percebemos concretamente ações para levar o educando da zona rural a repensar e refletir sobre a sua condição social. Mas, como já afirmamos, somente o planejamento flexível não garante o ensino integrado na escola, pois é preciso vivenciar a integração em sua totalidade: no currículo, no planejamento, nas metodologias de ensino, na gestão e organização da escola e principalmente no compromisso com os objetivos deste ensino adquirido pela equipe da escola.

Para além dos indícios de práticas integradoras observadas no planejamento das docentes de biologia e sociologia, observamos que, de modo geral, a escola Maria Conceição Gomes de Souza tem buscado se adequar às especificidades dos alunos com o intuito de inseri-los nas atividades planejadas e propostas, mais do que integrar os saberes desses educandos nos planejamentos e práticas educativas e pedagógicas da escola. Nossas inferências têm suporte na fala do vice-gestor: “a escola tem procurado mais em se adequar ou adequar o tempo deles do que mesmo trabalhar com o saber”. Visualizamos neste relato a ideia de adaptação e não de integração. Neste ponto, a seção seguinte se propõe a analisar a organização pedagógica da escola.

3.1.2 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E AS QUESTÕES DE INTEGRAÇÃO OU NÃO INTEGRAÇÃO

A preocupação com a aprendizagem do conteúdo das disciplinas e com o tempo e espaço do educando da zona rural presentes na escola foi sempre evidenciada nas falas dos alunos, professores e docentes, diante das especificidades e dificuldade desses educandos como o transporte, a rotina do trabalho, a falta de informações etc., sendo a realidade desses educandos citada em vários momentos como um empecilho real para desenvolver o processo de ensino. Retomamos a fala do vice-gestor da escola que mostra que a integração dos saberes na escola tem sido um ponto de pouca ênfase e precisa ser repensada, devido a outras demandas da escola e dos alunos da zona rural. “Na verdade a escola tem procurado mais em se adequar ou adequar o tempo deles do que mesmo trabalhar com o saber né... (risos) realmente isso aí é um ponto a ser discutido e ser revisto, o saber dos alunos tem sido pouco trabalhado” (VICE-GESTOR).

Entender o aluno da zona rural com todas as especificidades de sua realidade de vida leva a escola a buscar meios para agir sobre a dinâmica do alunado. Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 27), ao pensarem uma proposta educativa para contemplar os educandos do contexto rural, explicavam: “[...] uma proposta que assumisse a identidade do meio rural, não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto de um novo projeto de desenvolvimento do campo tanto em relação a políticas públicas como em relação a concepções pedagógicas”. O pressuposto desses autores é importante, pois os dados de matrícula coletados na escola Maria Conceição Gomes de Souza revelaram que todos os educandos da tarde (249 alunos) e 80% (294 alunos) dos educandos da noite são alunos residentes na zona rural. Deste modo, não há como homogeneizar o ensino oferecido entre os educandos da cidade (presentes no turno da manhã) com os mesmos processos de ensino dos educandos da tarde e da noite (zona rural). Esses educandos trazem marcas do trabalho nas atividades ligadas à agricultura familiar e à venda dos seus produtos e trazem uma dinâmica de sociabilidade entre eles, como os próprios alunos relataram e também seus pais já haviam relatado na fase da pesquisa exploratória.

Nesse contexto, os alunos apresentam uma rotina diferente dos educandos da cidade. Seus tempos de estudos e de espaços são outros. Existem ainda nesse processo as dificuldades de deslocamentos, dificuldades financeiras, dificuldades para estudar em virtude de terem que trabalhar, o cansaço devido a um dia desgastante de trabalho na agricultura, entre outros entraves, e a escola Conceição Gomes de Souza não pode negar todos esses processos. Entender o educando do campo dentro de suas especificidades é necessário para que o processo educativo se desenvolva de modo a considerar esses sujeitos. Signorini (1998) chama atenção para a necessidade de respeitar as especificidades do trabalhador rural de modo a não desprezá-las para não contribuir para o desenraizamento da pessoa do seu contexto social. Com base em Signorini (1998), refletimos que o ensino integrado não favorece o desenraizamento porque pressupõe considerar as especificidades, saberes e culturas dos educandos dentro de seus contextos de vida e integrá-los nas práticas educativas e pedagógicas.

Os aspectos já mencionados sobre as especificidades dos educandos da zona rural inseridos em uma escola localizada na área urbana do município revelam as dificuldades tanto dos educandos como da escola em mediar os entraves desse processo de ensino-aprendizagem. Em se tratando do EI, sabemos que esse formato educativo demanda rupturas e práticas de ensino na direção da unidade entre a teoria e a prática, sendo necessário o envolvimento de todos que fazem a escola. No entanto, é possível sua concretude, uma vez

que, no dizer de Araujo e Frigotto (2014, p. 61), “[...] não se trata de sujeitos com novos currículos a implementar, mas sem compromisso político, trata-se de sujeitos que assumem uma postura revolucionária em seu fazer educativo, primando pela (re)elaboração dos saberes por meio da unidade teórico-prática [...]”. Entendemos que, apesar dos entraves, é possível materializar ou dar prosseguimento a uma prática de EI na escola Maria Conceição Gomes de Souza, se houver compromisso e disposição para mudanças por parte dos que fazem a escola, conforme já observamos nos relatos das professoras de sociologia e biologia quando sinalizaram a incidência de planejamento flexível e de metodologias de ensino integradoras.

Fazendo um paralelo com os objetivos de uma educação para os educandos do campo, apropriamo-nos dos princípios propostos por Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 53), que especificam um modelo educativo que “[...] trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores do campo nas suas diversas formas de trabalho e organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos [...]”. No caso da escola Maria Conceição Gomes de Souza, é um processo diferente, uma vez que a escola está localizada na cidade, sendo os educandos da tarde e da noite da realidade do campo/zona rural¹⁰². Neste contexto, esses educandos deslocam-se de suas casas/comunidades (são diversas colônias¹⁰³) para receber o ensino formal e, nesta dinâmica, os entraves para estes educandos são enormes. Nas falas dos entrevistados, sejam alunos, educadores ou gestores, a preocupação com o escolar (ônibus escolar) é sempre evidenciada como um dos entraves para o processo de ensino desenvolvido na escola, conforme observamos no depoimento do discente (E):

Eu observo que eles se preocupam muito assim com a gente. Eles sempre perguntam como a gente tá? Como foi a viagem? Porque a gente demora muito quase duas horas de tempo de lá pra cá, eles se preocupam bastante com isso. E eles tentam falar sobre isso com a gente. Eles falam com os professores, mas vai do professor se ele faz as coisas ou não. A direção tenta, mas tem uns que não têm jeito não (ALUNO E).

Refletimos que, para se concretizar, o EMI precisa de espaços e infraestrutura adequados que favoreçam a sua consolidação nas escolas, como laboratórios, sala de leitura, entre outros espaços pedagógicos (PARÁ, 2009). Situações como o problema do transporte escolar dificultam as mediações e implantações de práticas pedagógicas novas e integradoras. Neste ponto, retomamos a fala da coordenadora pedagógica (1) e do vice-gestor que

¹⁰² Neste estudo estamos nos apropriando dos termos educação para alunos da zona rural e do campo como sinônimos, de acordo com as diretrizes para educação básica do campo (2001).

¹⁰³ Evidenciamos a amplitude de várias localidades rurais a partir dos relatos dos educandos. Cada um entrevistado falava de uma ou mais comunidades rurais.

confirmam que há dificuldades para desenvolver na escola Conceição Gomes de Souza as atividades pedagógicas em virtude dos atrasos ou ausência do ônibus. Também nas falas de ambos verificamos uma tentativa de adequar ou diminuir essas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, sempre readaptando metodologias e/ou refazendo as atividades, tentando mediar essas situações através de conversas entre aluno-professor-coordenação-direção.

É, deixa eu ver como posso dizer. Existe a complicação dos ônibus como você já deve ter visto. Que limita o aluno naquele horário que chega e que sai unicamente. É, a gente tem trabalhado pra tentar trazer é esse olhar do aluno a perspectiva de vida, porque o que a gente encontra muito no aluno da tarde da zona rural né, é que muitos deles não têm uma perspectiva de vida além do ensino médio (VICE-GESTOR).

Por exemplo, os ônibus estão atrasando muito porque então a aula aqui é pra começar sete e quinze (19:15h) e tem ônibus chegando até oito e meia (20:30h), esse período agora que as estradas tão bem ruins, aí os ônibus atolam ou a estrada é muito ruim, aí a gente fica, tem que pensar tudo que acontece. -Ah, professora eu não pude chegar na escola porque não teve ônibus. Então a gente tem que ver todo esse lado deles, tem que conversar com os professores, reformular as atividades, tem que passar novamente, tem todo, os professores têm que tá trabalhando sempre nesse sentido. Marca uma atividade; a professora de sociologia marcou um filme, metade dos alunos vieram a outra metade não. Ela chegou pra mim e disse: -Ana, os alunos não vieram, falei aconteceu alguma coisa, o ônibus não veio ou chega muito tarde. Quando ele chega a aula dela já acabou. Então ela tem que passar novamente a atividade tem tudo isso [...] (CORDENADORA PEDAGÓGICA 1).

Arroyo (2017), na obra *Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA*, discute sobre as dificuldades dos educandos, sobretudo dos jovens e adultos, falando desse movimento de deslocamento até a escola feito geralmente por meio dos ônibus e pontua a necessidade de “[...] entender que saberes, valores, identidades constroem vivendo e sabendo-se periféricos na sociedade, na cidade, nos campos, nos espaços de moradias de trabalho e até de educação” (ARROYO, 2017, p. 34). Este autor chama a atenção para um olhar mais aguçado para estes alunos, adolescentes, jovens e adultos que trazem as especificidades de uma rotina de trabalho e de vida que muitas vezes é camuflada pela sociedade. Esses alunos, que ele chama de periféricos da sociedade, trazem saberes e culturas que devem ser respeitadas e valorizadas pela escola, seja nas suas vivências, seja nos deslocamentos que fazem até a escola, principalmente nos ônibus escolares, como é o caso dos educandos da escola Maria Conceição Gomes de Souza. Nesse contexto, Arroyo (2017) explica que

Transitar nos ônibus condensa a insegurança dos atrasos, de acidentes, de trânsito lento, carregado, são imagens familiares que os noticiários reafirmam sobre o transporte público suburbano e sobre o transporte escolar nas escolas do campo. Os

ônibus condensam os conflitos, as tensões, as precariedades do viver de seus trabalhadores. São umas vítimas: os periféricos da sociedade. Ao chegarem às escolas e à EJA vítimas desses atrasos, dessas inseguranças, serão reconhecidos vítimas ou culpados? Encontrarão o portão fechado? Encontrarão espaço-tempo e interesse dos docentes e dos gestores para ouvir estes tensos percursos? Entender o que estes itinerários revelam sobre sua condição de trabalhadores das periferias e dos campos? [...] (ARROYO, 2017, p. 34).

Além das dificuldades de transporte, a professora de sociologia demonstra em sua fala que os educandos da zona rural apresentam um perfil diferenciado também porque carregam marcas de carências, seja de afeto ou de atenção. Também revela uma insegurança implícita quando os alunos afirmam não ter condições de desenvolver a atividade proposta, sendo preciso a professora auxiliá-los. Expomos o relato da professora:

A gente percebe que muitos buscam. Assim, a gente vê muita a carência deles principalmente à tarde, a busca mesmo de carinho, de referência. À noite já é mais adulto né é outra coisa tipo - Ah, professora, eu não tô conseguindo fazer. Aí eu digo - tá, vamos fazer aqui. É mais isso. Já à tarde são filhos de famílias muito leigas e a gente percebe então a gente dá uma atenção porque eles são também mais afoitos, a gente escuta eles [...] (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA).

Tais relatos denunciam a necessidade de um olhar minucioso para com esses educandos, uma vez que a escola, em uma concepção de integração, está atenta à dinâmica de vida e às experiências do trabalho do seu alunado. Neste sentido, é também necessário, para um fazer pedagógico integrado, como já pontuamos, infraestrutura coerente na escola, tempo para o aprender, transporte escolar eficaz etc. Entendemos que as dificuldades já relatadas precisam caminhar no sentido do debate reflexivo nas aulas, na busca de esclarecer o modelo social-econômico-cultural em que esses educandos estão inseridos. Gramsci (1916-18, p. 301, in MANACORDA, 2008) destaca que “[...] a educação, a cultura, a organização do saber e da experiência, é a independência das massas em relação aos intelectuais”. Ou seja, a escola não pode se fechar no seu fazer pedagógico, minimizando os problemas sociais e os saberes dos educandos em favor de uma educação sem sentido para o aluno. É preciso esclarecer aos educandos os problemas sociais que condicionam e dificultam a sua aprendizagem na escola e a sua situação social. Verificamos que as indagações de Arroyo (2017) “Os periféricos da sociedade, ao chegarem às escolas e a EJA vítimas desses atrasos, dessas inseguranças, serão reconhecidos vítimas ou culpados? Encontrarão o portão fechado? Encontrarão espaço-tempo e interesse dos docentes e dos gestores para ouvir estes tensos percursos?”, são observadas na escola e são respondidas a partir de uma preocupação da equipe gestora e de parte dos docentes sobre os entraves causados no processo educativo devido, principalmente, à deficiência do transporte escolar. No entanto, a escola Conceição Gomes de Souza precisa ir

além e entender estes educandos como seres produtivos (pessoas com culturas, saberes, direitos, que vivem uma situação social de *periféricos na sociedade* etc.), e a partir desse entendimento construir pontes integradoras nas práticas educativas e pedagógicas da escola.

Por outro lado, analisamos que a dinâmica para consolidar e trazer o processo de ensino para a realidade dos educandos é uma árdua tarefa para a escola Maria Conceição Gomes de Souza. As dificuldades são muitas, como se evidenciou no relato do vice-gestor, da coordenadora pedagógica (1), da professora e dos próprios alunos. No entanto, observamos um olhar diferenciado para os jovens trabalhadores da zona rural nos relatos, embora esse olhar ainda não seja consensual por parte de toda a equipe docente. É preciso um ensino que integre as experiências, culturas e saberes desses educandos na dinâmica da escola e não um ensino fragmentado excludente. Arroyo (2002) já chamava a atenção para um modelo educativo de negação da identidade das classes trabalhadoras e criticava a formação como instrução:

[...] a redução do espaço educativo à instrução coincide com o movimento político de negação da identidade das classes subalternas e, conseqüentemente, de negação da legitimidade do educativo que se dá nos processos sociais de que elas fazem parte como uma das classes fundamentais. É um movimento de negação da legitimidade do saber da gente comum, e de negação da legitimidade dos trabalhadores enquanto produtores de saber e de cultura (ARROYO, 2002, p. 81).

Refletindo com Arroyo (2002) e pensando nos propósitos para o ensino integrado, pontuamos que os currículos escolares destinados aos educandos *periféricos* da sociedade precisam dar conta de explicar em que regime social esses educandos estão inseridos, entender que a formação oferecida na escola precisa aprofundar o entendimento de que esses educandos são periféricos da sociedade porque vivem em um sistema excludente em que as políticas públicas não trabalham o social na sua coletividade, criando cada vez mais um abismo entre as classes sociais. Especificadamente com jovens e adultos trabalhadores da zona rural esse abismo alarga-se mais e estes são afetados cotidianamente (ARROYO, 2017). Neste contexto, o currículo é entendido como “[...] um espaço de luta entre as classes dominantes e as subalternas, refletindo a exploração e a luta contra a exploração” (ARAÚJO, COSTA e SANTOS, 2013, p. 7).

Trabalhar as especificidades já relatadas dos educandos da zona rural é muito importante sim, e nos relatos observamos que há por parte de alguns membros da equipe

escolar¹⁰⁴ uma preocupação em adaptar¹⁰⁵ e equilibrar as atividades propostas com as dificuldades de horários e acesso às informações dos educandos. No entanto, essas ações revelam um processo de integração superficial e em muitos momentos do processo educativo caracteriza uma integração como adereço para dinamizar as atividades pedagógicas e os conteúdos de ensino dentro da proposta na escola e não uma integração por inteiro composta de ação-reflexão-ação. Como esclarecem Araujo, Costa e Santos (2013), na perspectiva da integração os conteúdos de ensino são selecionados a partir da realidade social dos alunos e têm *utilidade social* para eles. Segundo os autores, os conteúdos “[...] são meios para a ampliação das capacidades humanas de intervenção sobre a realidade laboral e a intervenção social” (ARAUJO, COSTA e SANTOS, 2013, p. 15). Neste sentido, adequar horários e atividades sem repensar os currículos/conteúdos e metodologias de ensino na ótica das necessidades e especificidades dos educandos da zona rural configura ainda uma prática educativa não integrada totalmente. Apesar das adequações percebidas na escola, é um processo que dá indícios de integração, mas esta ainda é superficial.

A escola Maria Conceição Gomes de Souza tem tentado (principalmente através de metodologias de trabalho de alguns docentes e do apoio da equipe gestora) desenvolver estratégias para *inserir os educandos do campo no contexto da escola*. Mas falta, de acordo com nossos estudos, um processo de entendimento dos problemas sociais e anseios dos educandos da zona rural e principalmente a inserção dos saberes sociais do trabalho dos jovens da zona rural como meio pedagógico. Reforçando esse pressuposto, Pistrak (2000, p. 73) afirma que “O trabalho agrícola deve ser considerado um problema pedagógico [...]”, e ainda falando do objetivo do trabalho agrícola na escola o mesmo autor pontua: “O trabalho na escola deve contribuir para a compreensão da aliança entre cidade e campo e, em função disso, para a compreensão de todos os problemas contemporâneos principais” (PISTRAK, 2000, p. 73). Da maneira como a escola Conceição Gomes vem organizando sua proposta educativa, apesar da boa vontade da equipe gestora e de alguns educadores, o processo de integração em sentido amplo como estamos propondo não está ocorrendo, uma vez que os saberes sociais mediados pelo trabalho do aluno da tarde e da noite (zona rural) não estão

¹⁰⁴ A fala do vice-gestor revela explicitamente que apenas alguns professores, e não muito frequentemente, tentam integrar nas suas aulas o contexto social do educando da zona rural: “A gente vê que o professor de geografia faz algumas relações né, isso os alunos falam é e a professora de sociologia em alguns momentos ela traz essas questões também né dentro da disciplina dela, em alguns momentos também redação quando a Cleide trabalha algumas redações trazendo a questão da vivência do agricultor, da produção, do escoamento da produção, a de biologia. Mas não tem sido muito frequente, realmente não tem sido” (VICE-GESTOR).

¹⁰⁵ O termo adaptar se refere a ajustes que a escola faz nas atividades desenvolvidas. Não pontuamos a integração, no sentido amplo da palavra, no contexto dos ajustes de horários/atividades feito na escola para inserir os educandos da zona rural.

inseridos como meio pedagógico necessário ao processo de ensino-aprendizado condizente com a realidade deles, e também o ensino oferecido neste ambiente não tem possibilitado uma reflexão por parte do educando em relação ao seu contexto social. É importante *inserir a escola no contexto dos educandos do campo* e não o contrário. Para que a escola possa se inserir verdadeiramente no contexto do aluno do campo, é preciso que gestores e educadores em sua totalidade na escola reconheçam os jovens educandos trabalhadores do contexto rural como sujeitos de história, de lutas, de anseios, de necessidades e de saberes e busquem integrar na dinâmica das aulas e da escola estas especificidades. Neste contexto, reportamos a Arroyo, Caldart e Molina (2011) quando defendem que

[...] a escola e a educação básica têm que se propor a trabalhar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso a escola tem que levar em conta a história de cada educando e as lutas do campo (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p. 74).

Compreender a história do educando do campo e inserir a escola no contexto dos jovens da zona rural é o ponto de partida para pensar a integração entre os conhecimentos escolares e os saberes sociais dos educandos. Essa necessidade orienta e reorienta as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, como também faz mexer na postura dos educadores e gestores sobre o entendimento real do sentido da integração e não apenas de adaptações no processo de ensino, pois caracterizamos que as adaptações pedagógicas camuflam um ensino em que os educandos da zona rural são inseridos na dinâmica de uma escola que não contempla suas vivências. Deste modo, Pistrak (2000), ao falar das escolas no campo, especifica o papel social dos educadores e da escola para os alunos colonos¹⁰⁶. A reflexão do autor se faz necessária diante da realidade dos educandos da escola Maria Conceição Gomes de Souza e do entendimento da integração como ação-reflexão neste contexto social,

O trabalho social do professor e da escola deve consistir na melhoria constante da agricultura, da economia rural e das condições de vida do camponês; o trabalho deve ser feito com *a ajuda da escola e através dela*. Na medida em que atender às necessidades do agricultor, a escola se tornará indispensável para ele, podendo desempenhar um grande papel em toda a sua vida [...] quando o camponês perceber que a escola é útil, que o ajuda a melhorar a sua vida, e seu trabalho [...] *Constata-se, então que o problema essencial é aproximar a escola das necessidades da economia e da vida camponesa* (PISTRAK, 2000, p. 70- grifo nossos).

¹⁰⁶ Termo usado por Pistrak (2000).

Neste sentido, traçamos a seguinte inferência: parte dos educadores e a equipe gestora organizam a dinâmica da escola reorganizando horários e mediando trabalhos pedagógicos, fazendo pontes entre educandos e professores na ocorrência da não realização de atividades pedagógicas devido à falta ou atraso do transporte escolar; há também algumas adaptações nas metodologias de ensino, como nas disciplinas de sociologia e biologia, no entanto, reforçamos que essas ações ainda não favorecem o ensino integrado em uma visão ampliada na perspectiva do aluno da zona rural (PISTRAK, 2000). Pensamos que a organização da escola a partir da equipe gestora e dos docentes tem favorecido uma integração como subsídio para desenvolver processos de ensino aprendizagem devido à “falta” de conhecimento sobre os princípios do EI e da realidade do aluno trabalhador. Diante desta inferência, pontuamos na seção seguinte, de acordo com os relatos, a falta de (ou pouca) formação continuada e/ou acompanhamento pedagógico no fazer educativo e pedagógico na escola.

3.1.3 GESTÃO E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

Nesta seção, analisamos, nas práticas educativas e pedagógicas, a integração ou não integração entre os conhecimentos escolares e os saberes sociais dos educandos a partir da inferência de falta de formação pedagógica e/ou acompanhamento pedagógico na dinâmica desenvolvida na escola Conceição Gomes de Souza. Afirmamos que a integração entre os saberes dos educandos trabalhadores e os conhecimentos escolares tem dificuldades para se materializar nas práticas educativas e pedagógicas da escola devido à incidência de pouca formação pedagógica para que o docente compreenda e problematize os princípios de um ensino integrador na sua prática. Deste modo, partimos da fala da aluna (A), para analisar a atividade docente na escola Maria Conceição Gomes de Souza, observando como as relações entre os saberes sociais do trabalho dos aprendizes e os conhecimentos escolares se processam nas práticas educativas e pedagógicas da escola:

Quando biologia, quando eles falam de várias espécies de plantas eles falam que tem muito na zona rural que alguns na cidade é muito difícil e frutas também né, animais. Eles relacionam muito isso. Português também relaciona a linguagem né. São alguns professores que relacionam algumas coisas (ALUNA A).

De acordo com a aluna (A), apenas alguns professores buscam relacionar os conteúdos da escola à realidade do educando da zona rural, mas especificadamente nas disciplinas de

biologia, sociologia, geografia e algumas vezes português (apenas dois alunos citaram essa disciplina), conforme o quadro abaixo.

Quadro 11- Incidências de integração e/ou não integração por disciplina, segundo os educandos.

Incidências de atividades de articulações/integração de saberes	Professores/Disciplinas	Alunos
Exemplifica o contexto dos educandos (a linguagem) para trabalhar o conteúdo.	Português	Aluno A e D
Exemplifica para facilitar o entendimento do conteúdo trabalhado na disciplina (com questões de saúde).	Biologia	Aluno B, C, D, E
Exemplifica para facilitar o entendimento do conteúdo trabalhado na disciplina (relação com espaço e atividades do campo).	Geografia	Aluno B, C, D, E
Exemplifica para facilitar o entendimento do conteúdo trabalhado na disciplina e em alguns momentos incita atividades de reflexão do contexto social do educando.	Sociologia	Aluno B, C, D, E

Fonte: a autora, 2017.

Embora a fala da aluna (A) exemplifique momentos em que ocorre a relação teoria e prática nas aulas de biologia, isso não caracteriza, a nosso ver, a integração, no sentido de favorecer meios para o educando entender a realidade do seu contexto social na perspectiva de transformá-lo, como já discutimos na seção anterior. Não ocorre nessa atividade educativa a práxis aos moldes do que propôs Vázquez (2011), pois a práxis não se concretiza apenas no campo teórico (conhecimento científico). Segundo esse autor, “Uma atividade que se opera apenas no pensamento e que produz o tipo peculiar de objetos que são os produtos daquele não pode, portanto, se identificar com a atividade prática que chamamos *práxis*” (VÁZQUEZ, 2011 p. 235- grifo nossos). Para tanto, é necessário um processo de ensino em que os saberes práticos sejam incorporados na dinâmica pedagógica para que a relação teoria-prática se complete com foco na transformação do dado imediato (ou seja, a sociedade como está), caracterizando a práxis.

A partir da análise de Vázquez (2011), também evidenciamos no relato do professor de geografia que tem prevalecido na escola a prática de repassar aos educandos o conteúdo das disciplinas e não construir uma relação integradora entre escola-contexto social dos educandos (teoria-prática). O exposto por este docente revelou ainda um problema grande na escola, a evasão, que, segundo o professor, é consequência de um modelo educativo em que a escola está distante do contexto social dos educandos. Observamos também um olhar negativo do docente sobre os alunos do contexto rural quando afirma: “porque eles se sentem assim incapaz, não é que nós que não sabemos, é eles que se sentem incapaz de absorver o conteúdo”, contribuindo também, conforme nosso entendimento, para práticas educativas não

integradoras na escola, já que o docente atribui o baixo rendimento do educando a este mesmo, desprezando outras singularidades do processo. Especifiquemos o relato do docente:

O turno da tarde se você pegar o diário em janeiro você vai ver que tem uma boa quantidade de alunos que se evadiu, foram poucos alunos, agora no turno da noite tu tens uma caderneta de aproximado 50 alunos aonde tu vai chegar hoje e tem 18 alunos, 16 alunos, ou seja, é uma evasão escolar gigante. As dificuldades deles são grandes e a falta de uma proximidade deles com a escola aumenta a evasão com certeza, porque eles se sentem assim incapaz, não é que nós que não sabemos, é eles que se sentem incapaz de absorver o conteúdo, mesmo com todas as facilidades [...] (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

O transcrito revela que não está ocorrendo na escola Maria Conceição Gomes de Souza um processo de integração em sentido ampliado, que objetive caminhos para o educando buscar transformar sua realidade, pois observamos que a escola apresenta outras preocupações, tais como: cumprir o currículo de cada disciplina de modo isolado (em nenhum relato, seja de professor seja de aluno, houve menção para atividades interdisciplinares); falta de tempo devido às dificuldades dos educandos da zona rural, como já foi discutido nesse texto; falta de (ou pouco) conhecimento e/ou preparação dos professores para atuar com alunos de realidade rural do município; ou até mesmo uma negação da realidade do aluno pelo docente. Nesse sentido, inferimos que o educador precisa estar preparado para “[...] admitir que os indivíduos com os quais atua são homens normais e realmente cidadãos úteis. Tem de se considerar o educando não como um ser marginalizado, um caso de anomalia social, mas, ao contrário, como um produto normal da sociedade em que vive” (PINTO, 1993, p. 82).

Isto posto, retomamos o trecho do relato do professor de geografia para ressaltar a não compreensão sobre o entendimento do ensino integrado na escola: “As dificuldades deles são grandes e a falta de uma proximidade deles com a escola aumenta a evasão com certeza, porque eles se sentem assim incapaz, não é que nós que não sabemos, é eles que se sentem incapaz de absorver o conteúdo, mesmo com todas as facilidades”. Notamos que o professor afirma que desempenha seu papel corretamente e atribui o fracasso ao educando, apesar de reconhecer que o conteúdo não tem proximidade com os estudantes do contexto rural. Neste sentido, Charlot (2005) especifica que falta por parte dos docentes entenderem que “Ensinar não é somente transmitir, nem fazer se aprender saberes, é, por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular acontecer [...] É ser, você mesmo, um exemplar do que se busca fazer acontecer: um homem [...] que ocupa uma posição social [...]” (CHARLOT, 2005, p. 85). Deste modo, pensando a necessidade de formação e a preparação para os educadores, concordamos com Pinto (2003), o qual concebe que

[...] compete ao professor além de incrementar seus conhecimentos e atualizá-los esforçar-se por praticar os métodos mais adequados em seu ensino, proceder a uma análise de sua própria realidade pessoal como educador [...]. A capacitação crescente do educador se faz, assim por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamentos, seminários, leitura de periódicos especializados etc. e a via interior que é a indagação que cada professor se submete relativa ao cumprimento do seu papel social [...] o debate coletivo, a crítica recíproca, a permuta de pontos de vista [...] (PINTO, 1993, p. 113).

O pouco acompanhamento pedagógico da equipe gestora nos processos de ensino desenvolvidos na escola foi observado nos relatos da própria gestora e da coordenadora pedagógica (1), quando questionadas sobre como orientam os professores para trabalhar os saberes sociais dos educandos trabalhadores da zona rural nas práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas na escola. As respostas demonstravam que havia uma intencionalidade em trabalhar de modo integrado, mas havia também grande dificuldade da equipe gestora em acompanhar o fazer pedagógico do docente frente a poucos momentos de formação, com incidência para a semana pedagógica apenas, como relata a gestora:

Bom, eu poderia te dizer como eu faço em sala de aula, mas volta aquilo dizer como o professor faz lá na sala de aula, como é que ele traz isso num é, é diferente. Num é... eu não posso dizer como o professor faz lá, porque como eu te disse anteriormente a gente coloca uma proposta, a gente fala na semana pedagógica, lógico que às vezes o professor coloca aquela coisa mais linda, mas não tem como a gente saber se ele tá trabalhando assim né. Eu já vi alguns fatores na professora de sociologia, ela trabalha bastante a realidade deles, né. Eu já vi algumas provas de alguns professores que pegam alguma coisa da realidade deles, a professora de biologia, mas, mas não são todos (GESTORA DA ESCOLA).

A gente tá sempre preocupado. Todo mundo. Toda a equipe nesse sentido, tanto que quando vai passar ou tem algum evento assim, alguma coisa que vai acontecer na escola a gente tem que ver, tem que fazer um olhar especial pros alunos principalmente da noite. Então todos os professores já estão preparados nesse sentido, eles sabem que têm que ser feito isso, eles sabem que tem que dar uma reformulada, reformular alguma atividade pra poder se adequar aos alunos. Por causa da dificuldade de ser zona rural e ser da noite e ainda a dificuldade que quase todos trabalham então [...] (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1).

Nos relatos, é possível identificar uma preocupação tanto da coordenadora como da gestora em tornar as atividades da escola e o ensino mais acessíveis aos educandos da zona rural. A coordenadora fala inclusive que os educadores já sabem que têm que reformular “alguma” atividade para se adequar a esses alunos. Também no seu relato a gestora mostra que tem na proposta da escola um olhar e uma preocupação para concretizar o processo de integração no ensino, visto que é a proposta pedagógica da escola, mas ao mesmo tempo revela carência de acompanhamento próximo dos educadores para que estes desenvolvam ações capazes de repensar suas práticas de ensino favorecendo as necessidades dos educandos

da zona rural. No dizer de Pistrak (2000), a escola precisa elaborar e seguir um plano de ensino tendo como foco a realidade em que a escola está inserida e as necessidades dos educandos, pois

Os programas devem ser formulados em harmonia com a autonomia escolar. É necessário, no mínimo, que levem em consideração a auto-organização dos alunos. [...] em resumo os programas devem englobar toda a vida escolar, formando um feixe das diversas formas de atividades, ligadas entre si, pelos objetivos gerais da educação (PISTRAK, 2000, p.126).

No que se refere aos docentes, pontuamos que falta formação para que o educador reconheça as singularidades do educando da zona rural e atue nelas procurando integrar os saberes sociais do trabalho dos alunos nas suas aulas. As falas das alunas (A) e (E), respectivamente, deixam evidências de um ensino não integrado na escola: “São alguns professores que relacionam algumas coisas” e “[...] o resto não, tem uns que não, tem uns que vixi passa é longe do assunto”. Também no relato da professora de sociologia são explicitados poucos momentos de formações na escola: “[...] no começo do ano os encontros e a gente coloca os prós e os contras tudo pra melhorar né”. Deste modo, pensamos a importância das formações continuadas e do acompanhamento para favorecer uma prática como propõe Zorzi e Franzoi (2010):

Ao buscar conhecer o aluno e pensar a sala de aula sob o ponto de vista desse, o professor, enquanto pesquisador, procura descobrir sua realidade cognitiva e proporciona maneiras pelas quais manifestem suas ideias sobre o mundo, relacionando as experiências de vida e as experiências escolares de maneira espontânea e problematizada (ZORZI e FRANZOI, 2010, p. 119).

Pensamos que as formações continuadas podem contribuir para o ensino integrado na escola Maria Conceição Gomes de Souza e subsidiar as ações e as dificuldades dos docentes. O acompanhamento da coordenação pedagógica¹⁰⁷ e da gestão escolar pode colaborar com ideias e propostas para as atividades desenvolvidas pelos docentes. Alves (2009) explica que “Numa escola compete ao supervisor criar condições para que os educadores que ali trabalham possam rever a sua atuação; não só constatar que a escola vai mal, mas principalmente perceber o seu papel neste contexto e o que fazer para melhorar a situação” (ALVES, 2009, p. 31). Assim, os relatos revelaram que a equipe gestora reconhece a necessidade de criar “espaços” e ambientes integradores para o aluno do campo nas atividades da escola, mas não especifica os meios, uma vez que não foi verificada nos relatos nenhuma

¹⁰⁷ Para este texto, usamos o termo supervisor como sinônimo de coordenador pedagógico (LÜCK, 2013).

proposta ou plano de ação na organização da escola (PISTRAK, 2000) que contemplasse os alunos da tarde e noite; apenas relataram-se as reuniões pontuais do início do ano letivo e momentos de conversas, sem detalhar como se desenvolve esta ação na escola.

Verificamos na fala da professora de sociologia que o momento de planejamento do início do ano letivo subsidia ações para todo o decorrer do ano, já que não foram citados outros momentos de discussões e formações em nenhum relato. O transcrito da professora de sociologia confirma que os encontros/reuniões são pontuais, com incidência no início do ano letivo.

É assim aqui, todos no começo do ano, a gente se reúne e eles pedem muito no planejamento pra gente levar em conta a realidade do aluno, principalmente os alunos da tarde e da noite que se não vai prejudicar muita gente, entendeu. Então é no começo do ano os encontros e a gente coloca os prós e os contras tudo pra melhorar né, aqui todo mundo fala (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA).

Ressaltamos que em nenhum momento das entrevistas surgiram relatos sobre acontecer ou perspectivas de acontecer formações continuadas para o educador e para a equipe da escola com o objetivo de trabalhar a dinâmica social do educando da zona rural com maior embasamento teórico e prático na escola, a não ser nos momentos de reuniões do início do ano letivo (semana pedagógica). Assim, observamos a necessidade de maior embasamento teórico e reflexivo para o educador entender o educando da zona rural em sua singularidade, esse aluno que, na visão de Arroyo (2017), é um aluno periférico da sociedade.

Chama-nos a atenção esse fato, pois tanto a equipe gestora como parte dos professores entrevistados acreditam estarem no *caminho* certo com relação ao ensino oferecido aos educandos do campo inseridos na escola, adaptando algumas atividades, como evidenciou a coordenadora pedagógica (1). Identificamos indícios de integração nessas adaptações. Todavia, falta, em nosso entender, a compreensão por parte desses gestores, coordenadores e professores de que tanto o conhecimento escolar como os saberes sociais mediados pelo trabalho desenvolvido pelos educandos no contexto rural se fazem base indispensável para a integração pedagógica e educativa que possa ser desenvolvida na escola. “A efetivação em sala de aula de um ensino integrado requer a mediação de homens e mulheres que assumam a unidade teórico-prática como método de ensino, tomando as práticas sociais humanas que produzem conhecimento, via trabalho, como elemento de ensino” (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2014, p.56). A educação integradora favorece caminhos para reescrever a história social dos educandos trabalhadores porque entende o trabalho desenvolvido por estes como fonte de saberes, culturas e vida. A visão do trabalho mecânico/alienado (MARX, 1844) é substituída

por um olhar aguçado nas relações sociais estabelecidas no contexto do trabalho. Neste percurso, a escola aparece como um espaço de construção coletiva de conceitos e de novas descobertas, e esse espaço foi pouco verificado na escola, a partir das nossas análises e observações.

Com um olhar na atuação do educador da escola Conceição Gomes de Souza, vimos a necessidade de o professor compreender, e neste caso com o apoio de formações continuadas, que os saberes dos educandos são o núcleo do processo de ensino, e não pontos secundários, sobretudo em se tratando dos educandos jovens e adultos trabalhadores. Pontuamos que a integração e interação¹⁰⁸ se concretiza na prática pedagógica a partir de uma prática aberta ao diálogo e da disposição para mudança com o objetivo de construir uma proposta de ensino renovadora e crítica que realmente contemple os alunos (VERDUM, 2003).

No segundo capítulo deste trabalho, já refletíamos como Verdum (2013), dizendo que o professor é um ser social que possui valores e saberes que são ressignificados no cotidiano de suas práticas. No processo de ensino, tanto professores como educandos possuem saberes e no universo da sala de aula, dependendo da dinâmica adotada pelo professor, pode ser evidenciado um processo de integração ou não integração entre os saberes, ou até mesmo uma relação em que as duas situações sejam verificadas. Deste modo, defendemos, ao longo desta pesquisa, que a prática pedagógica do professor precisa ser entendida como dialógica ou revolucionária¹⁰⁹, para possibilitar a integração dos saberes dos educandos trabalhadores com os conhecimentos da escola, visto que

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não em termos formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular (SAVIANI, 2012, p. 65).

É através de uma prática pedagógica revolucionária que se abrem caminhos para a unidade entre teoria e prática desenvolvidas nas relações e nas situações pedagógicas de sala de aula e da escola como um todo, caracterizando possíveis processos de integração. O educador que se reconhece como revolucionário valoriza os saberes dos educandos como

¹⁰⁸ Colocamos as duas palavras porque consideramos que, apesar de ser sinônimo, o termo integração se processa de modo mais complexo, como vemos em Ciavatta (2012). Desta forma, entendemos que a integração engloba o termo interação. Não há integração sem uma interação entre os saberes e os conhecimentos científicos e entre os envolvidos no processo educativo.

¹⁰⁹ A pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens (SAVIANI, 2012, p. 65).

saberes vivos¹¹⁰. Essa prática configura um processo educativo que dá voz aos educandos, sobretudo, os educandos das camadas populares da sociedade, como possibilidade de ascensão destes. Neste sentido, surgem, a partir da atitude revolucionária do educador, caminhos para a práxis revolucionária (VÁZQUEZ, 2011), entendida não somente como a união entre a teoria do conhecimento escolar e a prática (experiências) do educando trabalhador, mas no sentido de interpretar os fenômenos sociais apropriando-se deles em sua totalidade, e buscando transformar a realidade. Essa realidade ainda foi pouco verificada na escola e na prática dos educadores da escola Conceição Gomes de Souza. (Exceção para a atuação da docente de biologia e de sociologia, que será tratada na próxima seção).

A dificuldade de materialização de uma prática pedagógica integradora na atuação dos educadores se dá pela ausência ou pouco acompanhamento pedagógico¹¹¹ na escola. O relato da coordenadora pedagógica (1) revela as suas dificuldades em acompanhar o trabalho desenvolvido pelos educadores em meio ao discurso e às práticas de alguns desses profissionais. Notamos na fala da coordenadora: “A gente tem que *ficar sempre com pé atrás* com aquele discurso muito bom, que geralmente aquele discurso muito bonito não vem acompanhado de uma prática condizente com aquilo que fala, aí já tem outros que são fechadão que nem são de falar que é de tirar o chapéu né”, as dificuldades dessa profissional em motivar, explicar a importância e convencer os professores para as mudanças na prática do docente e principalmente dificuldade de acompanhar o processo, conforme reforça: “E aqui na escola é assim, tem os bons professores, excelentes professores, mas também tem aqueles que dão muito trabalho (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1).

Diante das dificuldades de acompanhamento pedagógico e de pouco entendimento sobre um processo de ensino que realmente contemple os educandos da zona rural, reportamo-nos a PISTRAK (2000), quando apresenta a proposta de *organização do programa de ensino segundo os complexos*. Nesta proposta, a realidade atual é o objeto de estudo de um ponto de vista dinâmico e não estático. Os objetos de estudos são selecionados de modo coletivo e são estudados sob vários pontos de vista (por várias disciplinas) e, de modo dialético, exercitando a participação ativa dos docentes, dos alunos e da gestão da escola, pois

Estuda-se a realidade atual pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas estudando-se cada objeto e cada fenômeno de ponto de vistas diferentes. O estudo deve mostrar as relações recíprocas existentes entre os aspectos

¹¹⁰ Apoiados em Charlot (2005), entendemos que os saberes são vivos porque é uma construção humana, singular e social.

¹¹¹ Entendemos como “A função de auxiliar os professores a se desenvolverem como profissionais e melhor desempenharem seu papel” (LÜCK, 2013).

diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético (PISTRAK, 2000, p. 134).

A partir das análises, inferimos que o fazer educativo como via para que contemple os educandos da zona rural em um processo de integração precisa, além de boa vontade da equipe gestora da escola, de conhecimento da realidade dos educandos por parte dos educadores, acompanhamento pedagógico e formações continuadas que não são satisfeitas apenas nos encontros do início do ano letivo, como foi relatado pelos entrevistados, e também de um plano de ensino construído de modo coletivo, contextualizado e interdisciplinar, como o plano de ensino sugerido em Pistrak (2000), tendo em vista os educandos da zona rural¹¹².

3.2 DA PEDAGOGIA DE PROJETOS À AULA DE SOCIOLOGIA: INTERFACES DE UMA INTEGRAÇÃO POSSÍVEL NA ESCOLA MARIA CONCEIÇÃO GOMES DE SOUZA

Segundo Araujo (2014, p. 97), “A pedagogia de projetos pode favorecer, portanto, a ação interdisciplinar, mobilizar a força criativa de alunos e professores e promover o trabalho cooperativo”. Partindo desse pressuposto, identificamos que através da metodologia de projetos pedagógicos abre-se uma porta para trabalhar o ensino de modo integrado. Consideramos que não se trata de chegar à escola e jogar de modo aleatório esta metodologia seja para educadores e/ou educandos. Pensamos a necessidade de definir o objetivo pretendido com o ensino por meio da metodologia de projetos e o tipo de formação que vai ser apresentada aos educandos e partindo com clareza dos objetivos para estruturar as bases da metodologia pretendida e que leve a atingir os fins desejados.

No que se refere à proposta metodológica de projetos pedagógicos¹¹³, Araujo, Costa e Santos (2013) pontuam:

Os projetos de trabalho permitem uma aprendizagem por meio da participação ativa dos educandos, vivenciando as situações-problema, refletindo sobre elas e tomando

¹¹² Ressalta-se que a escola apresenta o PPP. No entanto, este não dá conta de descrever um plano de ensino com ações diferenciadas para os educandos inseridos nos turnos da tarde e da noite.

¹¹³ De acordo com Araujo, Costa e Santos (2013), a pedagogia de projetos “surge no início do século passado, proposta dos pensadores ligados ao movimento da pedagogia ativa ou progressivista (que no Brasil foi identificada com o movimento escolanovista), em particular por John Dewey, filósofo pragmático que se opunha, naquela época, às metodologias da escola tradicional que promoviam um modelo de ensino-aprendizagem centrado no professor, o qual transmitia “seus conteúdos” de maneira gradual e sequencial aos alunos, a quem cabia a assimilação passiva do que lhes era transmitido” (ARAÚJO, COSTA e SANTOS, 2013, p. 24).

atitudes diante dos fatos. Ao educador compete resgatar as experiências do educando, auxiliá-lo na identificação de problemas, nas reflexões sobre eles e na concretização dessas reflexões em ações (ARAUJO, COSTA e SANTOS apud NIED, 2013, p. 24).

A proposta pedagógica de trabalhar com projetos abre um leque de possibilidades para que os educandos sejam inseridos de modo ativo no ato educativo. Partindo da ideia dos autores acima, entendemos que esta metodologia favorece a reflexão e o agir coletivo para a resolução do problema proposto.

Ao longo deste estudo, pontuamos a ideia de um EM que se concretize de modo integrado entre os saberes sociais dos educandos e os conhecimentos escolares, e para a proposta de ensino integrado pensamos que a metodologia de projetos abre um leque de possibilidades. Afirmamos, porém, que não é apenas a proposta metodológica de trabalhar com projetos didáticos que define o ensino em uma perspectiva de ensino integrado, mas a proposta educativa e pedagógica da escola como um todo e o compromisso com a formação ampla e real dos educandos, como especifica Araujo e Frigotto (2014):

[...] a pertinência da pedagogia de projetos, assim como de outras estratégias de ensino, depende do projeto ético-político com o qual a escola está vinculada. Assim, esta proposta pode ser entendida tanto numa perspectiva pragmática, utilitária, ou quanto na perspectiva do desenvolvimento amplo dos sujeitos (ARAUJO e FRIGOTTO, 2014, p. 96).

Compreendemos que a ideia de desenvolver o ensino integrado por meio de projetos só tem concretude se a instituição de ensino estiver verdadeiramente comprometida com os educandos e souber trabalhar o contexto social destes como fonte de dados para desenvolver o ensino. Reconhecer a realidade em que a escola e os educandos estão inseridos, os desafios e os problemas destes frente a sua realidade cotidiana, e trabalhar a partir desses indicadores mostram que os processos formativos se caracterizam por buscar melhorias na vida dos educandos, favorecendo o ensino integrado.

Embasados em Araujo e Frigotto (2014), entendemos que a metodologia de projetos possibilita um ensino integrado porque o objetivo do trabalho pedagógico neste formato se dá na resolução de um problema, que pensamos ser da realidade dos educandos, sendo as reflexões em torno do problema articuladas de modo coletivo. A discussão do problema se faz ponto primordial em nossa análise. Todavia, pensamos que para a reflexão sobre um determinado problema (ou objeto) é necessário o conhecimento do que se está objetivando estudar, e isto incita o diálogo e a ação. Neste contexto, a metodologia de projetos, dependendo da forma como for conduzida na escola, pode subsidiar atividades que exercitem

o ouvir e o falar, além de desenvolver a criatividade, o senso crítico e a coletividade, já que as discussões do problema devem ser de conhecimento de todos os inseridos. Desta forma, entendemos que “A pedagogia de projetos é um procedimento pedagógico que considera que a formação não se realiza pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada” (ARAUJO, COSTA e SANTOS 2013, p. 94). Nesta análise, Machado (2005) apresenta os pontos relevantes para a prática de um ensino integrado por meio dos complexos temáticos (PISTRAK, 2000), mas que também nos dão base para o ensino médio integrado a partir do projeto:

a) Concentricidade de temas gerais, ligados entre si; temas integradores, transversais e permanentes; temas que abranjam conteúdos mínimos. Que possam ser abordados sob o enfoque de cada disciplina. Possibilitem compreender o contexto em que os alunos vivem. Atendam às condições intelectuais e sociopedagógicas dos alunos. Que produzam nexos e sentido. Permitam uma pedagogia problematizadora [...]. b) Abordagem por meio de esquemas conceituais; Com foco em conceitos amplos [...] Cada conceito é enriquecido pelas diversas contextualizações. c) Abordagem centrada em resolução de problemas; os problemas são propostos para a solução. d) Abordagem mediada por dilemas reais vividos pela sociedade; e) Abordagem por área do conhecimento (MACHADO apud PARÁ, 2009, p. 65-66).

Trabalhar com projetos pedagógicos em uma perspectiva integradora exige responsabilidade, clareza, compromisso ético e envolvimento de todos os setores da escola, seja na definição do problema, seja em encontros formativos ou no planejamento das ações-etapas de desenvolvimento do projeto. Implementado desta forma, a ação coletiva na escola se concretiza por meio de atividades interdisciplinares e por meio do envolvimento coletivo, pois o conteúdo trabalhado é de interesse comum e sua resolução também. Assim, aumenta o interesse do educando pelo ensino, já que este faz parte de sua realidade e não é um fato isolado e estranho ao educando.

Nessa perspectiva, concordamos com Araujo, Costa e Santos (2013) quando definem que a pedagogia de projetos caracteriza um ensino integrado quando apresenta os seguintes pontos:

1- O projeto como uma atividade intencional que deve ter objetivos claros, orientados pelo compromisso com a emancipação social. Como o envolvimento dos alunos é uma necessidade [...] 2- os alunos são corresponsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do desenvolvimento do Projeto [...] 3- um projeto se estrutura em torno de um problema relevante socialmente e instigante, capaz de estimular o desenvolvimento da força criativa dos alunos. O problema a resolver deve ter um caráter real para os alunos, não deve servir apenas para a reprodução de conteúdos de posse do professor. [...] 4- o projeto integrador deve ser flexível, de modo que o tempo e as condições para desenvolvê-lo sejam sempre reavaliados em função dos objetivos [...] dos recursos à disposição do grupo e das circunstâncias que envolvem o projeto (ARAUJO, COSTA e SANTOS, 2013, p. 25).

A proposta metodológica de pedagogia de projetos é uma excelente ferramenta para a construção do ensino médio integrado, desde que sejam atendidos nas atividades desenvolvidas na escola os pontos já levantados por Araujo, Costa e Santos (2013).

Partindo do entendimento do ensino médio integrado através da pedagogia de projetos, buscamos, com base nos relatos, analisar a possibilidade desta atividade metodológica na escola Maria Conceição Gomes de Souza. Segundo a professora de sociologia, os projetos desenvolvidos na escola aumentam a participação dos educandos da zona rural, de acordo com o depoimento abaixo:

E no decorrer do ano os projetos são favoráveis aos alunos mesmo e os da zona rural é mesmo a feira e os desfile de setembro e a gente percebe assim é uma integração de quase 90% dos alunos, eles gostam e se envolvem mesmo porque quando a gente fala na linguagem deles aumenta a participação e o ensino (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA).

A fala da professora já evidencia que na escola são desenvolvidos projetos pedagógicos e que estes aumentam a participação dos educandos nas aulas, abrindo a *possibilidade* de um ensino integrado, pois, segundo a professora, *os educandos gostam*. A professora cita os projetos da feira de ciências e o desfile cívico realizado em setembro. No entanto, nossas análises se prenderam ao projeto feira de ciências, dada a maior incidência nas falas dos entrevistados. Essas informações foram relevantes para buscarmos indícios de integração na escola Maria Conceição Gomes de Souza por meio destas atividades.

3.2.1 DESDOBRAMENTOS POSSÍVEIS DE INTEGRAÇÃO NA FEIRA DE CIÊNCIAS

Iniciamos esta análise partindo da fala da gestora e da professora de biologia, quando questionadas sobre as atividades de integração desenvolvidas na escola:

Acredito que na feira científica como nos vamos ter agora. A feira científica que vai colocar em prática tudo que eles sabem né. E dependendo do tema de cada sala, acaba trazendo algumas coisas lá da realidade deles, é algumas experiências da realidade deles. É é um outro exemplo é uma turma aí que vai fazer um, vai fazer um, é como é que eu posso falar? Uma horta de acordo com a realidade deles. Eles vão também fazer uma pracinha usando o que eles têm já, algumas coisas já recicladas, pneus e outras coisas (GESTORA).

Olha com a gente tem dois grandes projetos aqui na escola, isso ocorre muito, tem um bem grande que é a feira de ciências, *infelizmente ela não acontece todo ano*. Na feira de ciências e no desfile de Sete de Setembro, são dois momentos que a gente

percebe muito essa integração bem forte. Porque no desfile de Sete de Setembro a gente coloca algumas coisas disso dependendo do tema e na feira de ciências eles sempre trabalham em relação com a vida deles no campo alguma coisa assim (PROFESSORA DE BIOLOGIA- *grifos nossos*).

Observamos tanto na fala da gestora como da professora de biologia possíveis atividades de integração entre os saberes dos educandos com os conhecimentos da escola no desenvolvimento dos projetos. No entanto, revelamos que essas atividades são desenvolvidas em momentos pontuais. Como a professora de biologia relatou, essas atividades não ocorrem todo ano. Ou seja, o projeto pedagógico não é a metodologia adotada pela escola como um todo e nem como proposta anual de trabalho da escola, embora parte dos professores e equipe de gestores entendam que atividades que relacionam a vivência da realidade dos educandos da zona rural com a escola aumentam a participação deles e são atividades prazerosas para eles. Sobre a participação dos alunos na metodologia dos projetos nas escolas, Zabala (1998) explica que

O método de projetos designa a atividade espontânea e coordenada de um grupo de alunos que se dedicam metodicamente à execução de um trabalho globalizado e escolhido livremente por eles mesmos. Deste modo, têm a possibilidade de elaborar um projeto em comum e de executá-lo, sentindo-se protagonista em todo o processo e estimulando a iniciativa responsável de cada um no seio do grupo (ZABALA, 1998, p. 149).

Conforme Zabala (1998), os projetos proporcionam maior protagonismo para o aluno e/ou grupos de alunos, por isso pontuamos aumentar a participação, conforme já observamos nos relatos. Confirmando esta análise, a coordenadora pedagógica (1), quando questionada sobre as atividades de integração dos saberes sociais dos educandos da zona rural com os conhecimentos da escola, fala da maior participação dos alunos da zona rural na feira de ciências, além do entusiasmo deles diante da contextualização de suas realidades nos temas desenvolvidos no projeto da feira de ciências:

Têm as feiras, a feira vai acontecer agora. Então a gente procura de alguma forma envolver todos, todas as turmas, nenhum aluno fica de fora. Em cada turma fica um professor responsável. Aí o professor vai ver dependendo da turma do rendimento da turma alguma coisa tema dentro do tema da feira né e da realidade deles, cada um vai ter que apresentar um trabalho. Então *o professor já conhece a turma e ele vai lá e propõe uma coisa adequada à realidade, porque naquele momento da feira todos participam, todo mundo explica. Então geralmente eles são temas bem interessantes que os professores trazem, geralmente é baseado na realidade deles*. Então a gente procura a participação de todo mundo e dependendo da realidade e da cultura aí cada um apresenta uma coisa [...] (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1- *grifos nossos*).

O relato confirma que nas atividades propostas no projeto da feira de ciências há integração de saberes e boa participação dos educandos da zona rural. No entanto, observamos nas análises que a metodologia de projeto não é a proposta de trabalho da escola. Ainda sobre a ocorrência das atividades com projetos, que dão protagonismos aos educandos da zona rural, mas que ocorrem em momentos pontuais, como a feira de ciências e o dia das mães, a aluna (A) relata que “[...] no dia das mães eu e minha amiga que é da zona rural também nós é a gente fez uma apresentação e a maioria era da zona rural. A maioria dos alunos que fez a apresentação era da zona rural, muitos alunos participaram, mais dos terceiros participaram”.

O aluno (B) também fala dos conteúdos trabalhados na feira de ciências e pontua a relação destes com as atividades de trabalho desenvolvidas por eles na zona rural: “Na feira é bastante é. Tem coisas da zona rural. Falou sobre o que os moradores da zona rural fazem com a palha, com vários objetos com coisas reciclados [...]. Eles colocaram tipo em relação à roça, principalmente em relação à mandioca e à pesca também”. Neste contexto, recordamos Araujo, Costa e Santos (2013, p. 26) quando sinalizam que “O que caracteriza o trabalho com projetos, portanto, não é a importância do assunto a ser tratado, mas o tratamento dado a esse assunto, no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo [...]”.

Também retomamos Pistrak (2000), que, ao propor a metodologia dos complexos temáticos, especifica que a seleção dos temas de ensino não deve ter a preocupação com as disciplinas, mas como “um fenômeno de grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade atual” (PISTRAK, 2000, p. 125). A fala do autor é direcionada ao ensino de crianças, mas cabe muito bem para as práticas no ensino médio nos dias atuais.

A fala do professor de geografia exemplifica nossa análise e aponta ainda que o potencial de muitos educandos passa despercebido no processo de ensino desenvolvido no cotidiano da escola, e que em momentos como nos projetos pedagógicos é revelado. Identificamos que esses potenciais são evidenciados nos momentos dos projetos porque ocorrem trocas de saberes e experiências, caracterizando possíveis processos de integração.

Assim, por exemplo, a feira de ciências, aí, ou seja, na feira de ciências cada um tentou extrair algo da realidade deles, aí muitas das vezes você que passa despercebido pelo potencial daqueles alunos e ele quando sai da zona de conforto ele começa a perceber que ele também faz parte desse processo, ele começa a reagir em cima disso. Uma dessas atividades foi a feira de ciências, onde, por exemplo, um desses projetos foi sobre o papel e a outra foi a água, ou seja, duas coisas da realidade deles (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

Em Zabala (1998, p. 150), o trabalho com projetos favorece a interdisciplinaridade porque “[...] dá lugar ao ensino globalizado, quer dizer, não existem matérias isoladas, senão os projetos que incluem todos os aspectos da aprendizagem: leitura, escrita, cálculo e expressão artística etc.” O ensino de modo interdisciplinar é um dos pontos importantes para o ensino integrado e também para o trabalho pedagógico com projetos (ARAUJO, COSTA e SANTOS, 2013). No entanto, o relato do professor de geografia revela implicitamente que mesmo em momentos como o projeto da feira de ciências não há indicativo de uma prática interdisciplinar. Tanto na fala da coordenadora pedagógica (1) como do professor de geografia, pontuamos que cada professor desenvolve um tema com a turma dentro da realidade dos educandos, mas nunca em uma relação de parceria ou de ensino mútuo entre as disciplinas e o mesmo tema. Ou seja, cada professor desenvolve seu projeto e seu tema de modo isolado. “A gente vê isso, eu costumo observar principalmente na feira científica. A gente consegue ver, por exemplo, o professor de física como ele trabalha essa questão. Uma época ele trabalhou a pesquisa da questão do poço e da água entendeu? Como funciona toda essa questão da água subir então, que é a pesquisa dele de mestrado” (VICE-GESTOR).

A feira de ciências realizada na escola Maria Conceição Gomes de Souza foi citada na maioria das entrevistas, seja na fala da equipe gestora, professores ou alunos, como atividade em que há uma relação de interação dos educandos da zona rural e seus costumes e saberes com os conhecimentos das disciplinas. No entanto, em todos os relatos evidenciamos que a integração entre os conhecimentos escolares e os saberes dos educandos da zona rural presentes na escola nos turnos da tarde e da noite se faz presente apenas no desenvolver dos projetos, ou seja, não é proposta educativa e pedagógica da escola o trabalho com projetos bem como a integração ainda não foi entendida pela grande maioria dos que trabalham na escola, em seu sentido amplo.

Deste modo, identificamos que a proposta pedagógica da escola Maria Conceição Gomes de Souza não favorece uma integração por inteiro/total. Até mesmo as atividades desenvolvidas por meio dos projetos pedagógicos precisariam ser ampliadas para trazer outro entendimento sobre essa prática por todos que fazem a escola. Precisaria ser incluída a contextualização dos saberes de modo interdisciplinar e nas programações da escola, e principalmente um plano de ensino anual na perspectiva da integração, tendo a metodologia dos projetos didáticos caminho favorável. Neste contexto, entendemos que “A pedagogia de projetos pode favorecer, assim, a ação interdisciplinar, mobilizar a força criativa de alunos e professores e promover o trabalho cooperativo. Essas são algumas das virtudes que podem favorecer a operacionalização de práticas pedagógicas integradoras” (ARAUJO, COSTA e

SANTOS, 2013. p. 27). Assim, percebemos que da forma como está organizada, a metodologia de projetos na escola não perfaz a integração como propõem os autores. Apesar dos indícios percebidos nas falas, a integração que acontece ainda é superficial, pois, conforme verificamos em ARAUJO, COSTA e SANTOS (2013), para caracterizar uma metodologia integradora em sua totalidade, a metodologia de projetos precisaria favorecer a emancipação do aluno e a sua formação criativa. O projeto, dessa forma, deve partir de um problema relevante para os alunos, não servindo apenas para a reprodução dos conteúdos de posse do professor. Essas demandas não foram verificadas no projeto da feira de ciências da escola.

Pontuamos, a partir das nossas análises, que a metodologia de projetos é entendida também na escola como forma de motivar o ensino, distante de um projeto de ensino integrado que possibilite a emancipação¹¹⁴ do aluno trabalhador. Não estamos negando os esforços por parte dos docentes e da equipe gestora em realizar na escola os projetos pedagógicos, nem afirmando que não existem, nestas atividades, momentos de interações e integração. No entanto, são atividades incompletas aos objetivos de integração que estamos enfatizando ao longo deste estudo. Neste sentido, nos tópicos seguintes são analisadas situações que ocorrem na dinâmica da escola que podem favorecer a integração, dependendo da forma como for conduzida na escola.

3.2.2 DA FORMAÇÃO PRAGMÁTICA PARA FORMAÇÃO PROPEDÊUTICA: POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO EM ALGUMAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS DA ESCOLA

Outro ponto que merece ser analisado refere-se à proposta da escola e ao indicativo de preparar os educandos para processos seletivos como os vestibulares. Segundo o vice-gestor, a escola faz um trabalho para incentivar os educandos da zona rural a prosseguirem seus estudos após o ensino médio e relata: “É a gente tem trabalhado pra tentar trazer é esse olhar do aluno a perspectiva de vida, porque o que a gente encontra muito no aluno da tarde da zona rural né, é que muitos deles não têm uma perspectiva de vida além do ensino médio. Entendeu?” (VICE-GESTOR). Em outro momento o vice-gestor prossegue explicando como

¹¹⁴ Com base em Ciavatta (2007), usamos o termo emancipação no sentido de que o ser humano seja “artífice do seu próprio agir”.

a escola lida com a baixa estima dos educandos e de que forma os incentiva para realizarem processos seletivos como o ENEM¹¹⁵:

Muitos nunca nem ouviram falar em ENEM, embora vejam na televisão a gente encontra aluno que, não é nem que não ouviram falar é que não sabem o que é, do que se trata. Aham que é uma coisa inatingível. Fazer uma faculdade. Eu fazer uma faculdade, eles falam isso pra gente né, então através das ações da escola a gente procura trazer esse conhecimento pra eles, essa possibilidade de eles avançarem realmente, porque a gente vê a questão da baixa autoestima da realidade né, que tem as dificuldades, então tem muitos que querem terminar o ensino médio né pra arrumar um emprego (VICE-GESTOR).

A coordenadora pedagógica (2) expõe que procura incentivar os educadores a trabalharem com o aluno do campo para prestarem vestibulares devido à desmotivação desses alunos acerca da continuidade dos estudos em nível superior. Ela expõe ainda que procura incentivar esses educandos explicando a possibilidade de eles intervirem nas suas realidades de vida a partir da ampliação do seu conhecimento. Assim explica a coordenadora:

A gente senta com os professores pra tentar ver de que forma trazer e contribuir pra formação desse aluno. Principalmente muitos ficam desmotivados a fazer o vestibular, nos vamos trabalhar, vamos em sala também conscientizá-los da importância que é uma nova etapa, que eles podem modificar aquela realidade deles ou ampliar, vamos dizer que quem trabalha na agricultura pode por exemplo fazer agronomia ou curso assim (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2).

A preocupação exposta no relato da coordenadora pedagógica (2) nos remete a Pistrak (2000) quando explica que as escolas não devem se fechar em si mesmas, devem ser abertas para o mundo externo a ela. Neste ponto verificamos um olhar sensível desta profissional para além das necessidades dos conteúdos curriculares na escola, o que revela uma sensibilidade com as situações sociais do educando.

Também no relato do vice-gestor fica evidente que na escola busca-se conversar, esclarecer e incentivar a participação dos educandos da zona rural a realizarem processos seletivos e vestibulares, mesmo que este não seja o objetivo e a vontade da maioria dos educandos, muitas vezes até por falta de conhecimento, como fala o vice-gestor. No entanto, a escola se propõe a incentivar os alunos neste objetivo:

Além dessa conversa que eu falei com eles é é, o que é que eu poderia colocar mais? O apoio nas inscrições o incentivo. Quando tinha o PRISE né a gente procurava ver na relação do transporte escolar quem é do campo e chamava pra conversar. -Ah a gente não tem como fazer a inscrição. _A gente faz aqui a inscrição. _ Ah, a gente

¹¹⁵ ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio.

não sabe o que é isso. Então - vamos conhecer, vamos estudar o que é. A gente costumava fazer muito isso na direção e coordenação, a gente explica, mostra [...] (VICE-GESTOR).

Esse incentivo também é percebido na fala do aluno (B), quando pontua que na escola ele consegue as informações necessárias sobre o ENEM:

Olha, eles buscam o máximo possível de, de conseguir aquilo que a gente procura, por exemplo, quando a gente vem pedir informações aqui, eles sempre me ajudam. Eles procuram uma forma de responder, de me ajudar. Principalmente a situação de vestibular né que eu moro lá no interior e lá é difícil a conexão com a internet aí eu fico mal informado e eles sempre informam aqui como as coisas que acontecem, a inscrição do ENEM, essas coisas assim (ALUNO B).

Apreciamos de forma favorável a iniciativa da escola de incentivar os educandos trabalhadores a buscar melhorias através do prosseguimento dos seus estudos. Gramsci (1982) já esclarecia a necessidade de articular a técnica ao conhecimento científico para que a classe trabalhadora pudesse desempenhar papéis de dirigentes na sociedade “Da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece especialista e não se chega a dirigente” (GRAMSCI, 1982, p. 8). Nesta concepção, entendemos que a escola pode contribuir positivamente para a formação dos educandos quando incentiva a continuidade dos estudos. No entanto, é preciso que a escola não se prenda apenas a uma formação que prepara os educandos para o exercício de profissões e para o mercado de trabalho, pois esta forma de ensino é característica de uma educação não integrada. Para além desse modelo educativo, é preciso articular os interesses dos educandos trabalhadores de modo democrático no contexto da escola e nas práticas educativas e pedagógicas, ou seja, pensar o ensino de modo integrado. Araujo e Frigotto (2014, p. 33) pontuam que “[...] o ensino integrado contrapõe-se à lógica hegemônica, de conteúdo liberal pragmático, que visa subordinar os processos formativos às demandas específicas e imediatas do mercado.” Verificamos a necessidade de construir um ensino concreto e contra-hegemônico, em que os objetivos estejam além de somente preparar os educandos para prosseguirem seus estudos após o ensino médio.

Ciavatta (2012) também criticava os processos formativos que visam preparar o educando apenas para o vestibular, pois, segundo a autora, o currículo disciplinar nesse sentido se perde no abstrato e na fragmentação do saber, conforme pontua:

Em relação à formação geral, era o acesso aos conhecimentos sistematizados que possibilitassem aos estudantes o prosseguimento dos estudos. Neste caso, o currículo era elaborado transpondo-se os conceitos didáticos dos campos científicos para as

disciplinas escolares, segundo parâmetros de legitimação dados pelos exames de acesso ao ensino superior. A fragmentação e a abstração disciplinar não deixaram de caracterizar também esse tipo de formação (CIAVATTA, 2012, p. 112).

Usando as palavras de Ciavatta (2012), entendemos que o ensino deve preparar o educando para a vida, “dever-se-ia preparar para a vida”, e isto implica mudanças que busquem ampliar os pressupostos da formação dos trabalhadores. Na escola Maria Conceição Gomes de Souza, o que prevalece nos relatos é que os educandos da zona rural não demonstram interesses por realizarem exames vestibulares, embora a escola e seu corpo técnico e pedagógico procurem imputar essa demanda para estes alunos.

Observamos, no contexto da escola Maria Conceição Gomes de Souza, que há duas situações em que a escola pode estar negando aos educandos um processo formativo adequado aos seus interesses. Primeiro quando oferece um ensino em que os conteúdos estão voltados para o vestibular, sendo o interesse da maioria dos educandos da zona rural o oposto a isso. Muitos buscam fazer cursos técnicos na área de sua realidade de vida e trabalho, segundo o relato da professora de biologia. O segundo ponto refere-se justamente à distância que há entre o conteúdo de ensino apresentado e trabalhado pela maioria das disciplinas na escola e a realidade dos educandos. Entendemos que “O ensino médio precisa ser estruturado para além do ensino de técnicas puramente instrumentais ou somente preparar para estudos posteriores, e precisa, portanto, possibilitar ao educando acesso integrado a essas dimensões [...]” (PARÁ, 2009, p. 24). Compreendemos que os pontos observados na escola reforçam que o processo de integração entre os conhecimentos escolares e os saberes sociais do trabalho dos educandos da zona rural não se dá de modo completo, segundo percebemos na fala da professora:

[...] à tarde a galera não quer fazer o ENEM então eu olho pro conteúdo do ENEM e nada porque a maioria aqui quer fazer escola técnica aí eu tenho que ver isso, porque se não minha aula fica chata e nada, eu fico sem prazer de dar aula e eles sem prazer de estudar né. Porque muitos só querem mesmo fazer a escola técnica que é na realidade deles, na verdade eles buscam duas coisas ou na realidade de agricultura ou de ser professor [...] (PROFESSORA DE BIOLOGIA).

O relato da professora de biologia deixa clara a opção dos alunos em fazerem escola técnica, pois, segundo ela, esta possibilidade se encontra dentro da realidade deles. Implicitamente, fica a informação de que a escola Maria Conceição Gomes de Souza não está trabalhando práticas pedagógicas de acordo com os conteúdos da realidade dos educandos da zona rural. Também na fala do professor de geografia, que já foi pontuada ao longo deste texto, “a escola não se torna atraente para eles”, foi verificada a distância que há entre escola e

vida e entre os conhecimentos escolares e os saberes dos educandos trabalhadores da zona rural.

Em sua prática pedagógica, a professora de biologia entende que os educandos da tarde não têm interesse pelo assunto tratado e até dá indícios de buscar meios para a sua aula não *ficar chata* e prejudicar o processo de ensino aprendizagem, pois, segundo ela, *eu fico sem prazer e eles sem prazer de estudar*. Ressaltamos que a docente não exemplifica a sua prática de trabalho, embora revele conhecimento dos interesses dos educandos.

Sobre o incentivar dos educandos da zona rural a realizarem provas de vestibulares, presente nos relatos (vice-gestor e da coordenadora pedagógica 2) e buscando indícios ou possibilidades para o ensino integrado na escola, a fala da professora de sociologia chamou a nossa atenção, devido à “firmeza” com que esta docente busca esclarecer e refletir com os educandos da zona rural sobre a condição de vida deles. É verdade que em alguns momentos no relato da docente a sua fala é direcionada para o singular em detrimento do pensar coletivo como em: “ser pelo menos o dono do negócio”, referindo-se à conversa que tem com os educandos trabalhadores do campo. Neste sentido, a fala da professora vai na contramão do que Marx (1844, p. 45) critica sobre o modo de produção “[...] a produção não tem apenas essa finalidade útil, tem uma finalidade egoísta: o homem só produz para possuir para si mesmo. O objeto de sua produção é a materialização de sua necessidade imediata, egoísta”. Mas, por outro lado, a professora revela uma preocupação com a realidade social dos educandos, fazendo-os refletirem junto com ela sobre a sua condição social.

Independentemente da opção do aluno, seja pelos vestibulares seja pelos cursos técnicos, a professora busca contextualizar na sua prática pedagógica a realidade do educando falando, dialogando e mostrando a necessidade de eles buscarem mudanças e melhorias nas suas vidas e de suas comunidades. No seu relato, a professora expõe:

A gente não percebe tanto interesse deles em vestibular, muitos querem fazer cursos sabe, e a gente sempre coloca pra eles. Eu incentivo mesmo pra fazerem uma universidade pra melhorar de vida. Eu falo muito - se você quer ficar no campo na sua realidade que pelo menos seja o dono da terra, o dono do negócio, e não ficar a vida toda como plantador, tem que melhorar! É um trabalho digno é, claro que é. Mas tem que estudar e melhorar, eu falo muito isso. Mas o forte deles mesmo é fazer um curso técnico pra ficar na realidade deles mesmo. – Professora, eu não quero ir pra faculdade não, eu quero só meu diploma. Aí eu digo tá, mas bora buscar melhorar e ser pelo menos o dono do negócio, porque como tá não dá não, tem que melhorar a situação de vocês e da comunidade de vocês (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA).

Verificamos no transcrito que a docente busca tirar os educandos do conformismo com o qual estão acostumados. Lembrando Gramsci (1991), “[...] o conformismo é o resultado de

luta cultural (e não somente cultural), é um dado objetivo e universal, assim como não pode deixar de ser objetiva e universal a necessidade sobre a qual se ergue o edifício da liberdade” (GRAMSCI apud MANACORDA, 2008, p. 274). O pressuposto do autor aponta para a necessidade de *erguer o edifício* da liberdade que, a nosso ver, é dos homens e entre os homens. Construir a liberdade é o que aponta o autor e nesse ponto verificamos então que a professora realiza em sua prática de trabalho indícios de um ensino com perfil de integração, uma vez que busca “libertar” através da reflexão com os educandos sobre o conformismo que está registrado em sua vida e no desenvolver das suas atividades diárias.

Observamos que o trabalho realizado pela docente de sociologia caminha no sentido da reflexão e dá grandes indícios para a construção do ensino integrado. A relação entre a teoria da aula de sociologia e a prática a partir dos saberes do contexto de trabalho dos educandos revela meios de levar os educandos a entenderem a sua realidade, no sentido de construir mudanças em sua vida. Deste modo, apresentamos na seção seguinte um olhar mais detalhado na prática pedagógica desta docente.

3.2.2.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA INTEGRADORA: A AULA DE SOCIOLOGIA

Vários foram os momentos de entrevistas em que a disciplina de sociologia foi citada pelos educandos e pela equipe gestora como indicativo de atividades de aproximação entre a realidade dos alunos do campo com as atividades e conteúdos escolares. Nos momentos em que se falava da relação de integração entre os conhecimentos escolares e os saberes dos alunos da zona rural, a disciplina de sociologia era lembrada. Esse indicativo nos levou a verificar mais especificadamente a prática pedagógica da docente e a possibilidade de integração pela ótica dessa disciplina.

No caso da disciplina de sociologia, verificamos práticas diferenciadas na metodologia da docente bem como na relação da disciplina com o contexto do educando e a preocupação que a docente dispõe com a questão social dos educandos da tarde e da noite da escola. A partir dos relatos foi possível identificar caminhos para uma integração ampliada entre os saberes sociais dos educandos e os conteúdos das aulas de sociologia. Nossas análises e observações não dão conta de mensurar o universo de atividades desenvolvidas pela docente na dinâmica de todo o ano letivo de ensino, mas nos apropriamos dos relatos sobre o diferencial desta prática pedagógica na escola. Também nossas análises apontam que algumas

ideias e opções metodológicas de ensino adotadas pela professora ainda precisariam ganhar amplitude para caracterizar um processo mais coeso de ensino integrado, embora a prática dela já caminhe nesse sentido em vários momentos relatados e observados. No entanto, não se pode negar que a disciplina de sociologia¹¹⁶ é um diferencial dentro da escola.

Bom, como eu trabalho com sociologia e filosofia eu vou intercalando. Porque o que é a sociologia eu sempre coloco pra eles, é você trabalhar o homem diariamente, essa relação do homem com a sociedade diariamente. E o que é a filosofia? É o criar é você produzir. Então essas duas disciplinas pra mim é como se fosse o carro chefe, aí eu procuro ta sempre fazendo a relação realidade e conteúdo da escola. Então no mesmo momento que a gente tá lá discutindo a aula o assunto aí pra tornar mais claro eu levo pra realidade de vida e trabalho deles (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA).

Pinto (1993), ao falar do papel do educador no processo de ensino para alunos adultos, e neste caso incluímos também os jovens, diz: “Deve partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos, gírias etc.” (PINTO, 1993, p. 86). O proposto pelo autor é verificado nos relatos da professora de sociologia como também nos relatos de alunos, sendo um diferencial nas suas aulas, a partir da metodologia de socialização¹¹⁷ que a professora adotou como estratégia de participação e reflexão dos educandos nas suas aulas. Verificamos que os conteúdos do currículo da disciplina são assuntos de demandas e problemas reais da sociedade. A professora, atenta à vida e em posse¹¹⁸ dos conhecimentos e dos entraves que estes alunos apresentam, insere os seus conteúdos com a dinâmica da vida real dos educandos, aumentando a participação deles e o entusiasmo. Descreve a docente:

[...] os nossos conteúdos são muitos bons. Ao mesmo tempo em que fala de juventude, fala de política, fala do capitalismo. Assim, a fala do, dos conteúdos específicos que eles precisam pra levar essa vida afora, e a gente traz também a questão do próprio jovem, a questão da educação. Hoje mesmo a gente terminou de fazer uma socialização maravilhosa sobre a questão do jovem, da juventude e eles adoram, aí não tem como não falar da realidade deles, eles chegam pra gente e contam coisas assim da rotina deles (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA).

¹¹⁶ Referimo-nos apenas à disciplina de sociologia, pois é a disciplina na qual a docente é lotada na escola. Ela vem trabalhando a disciplina de filosofia provisoriamente nesses últimos meses devido à ausência de professor para esta matéria. Então, para que os educandos não fiquem sem o conteúdo e sem médias, a professora tem trabalhado as duas disciplinas (relato da própria professora).

¹¹⁷ A professora denomina socialização para diferenciar de seminário e facilitar a participação dos educandos, porque afirma que o termo seminário já assusta o aluno. Na socialização, ela parte da realidade do educando para inserir o assunto e assim eles aprendem (FRAGMENTOS DOS RELATOS DA PROFESSORA DE SOCIOLOGIA).

¹¹⁸ Em relato anterior, a professora já pontuou que faz um diagnóstico na turma antes de traçar seu planejamento diário.

A forma como a professora de sociologia adequa suas aulas para facilitar a compreensão do aluno, fazendo uso da técnica metodológica denominada por ela de socialização, revela um pressuposto para levar os educandos a refletirem. Há no processo de ensino elaborado pela docente a provocação para a tomada de consciência por parte do educando. Este se vê inserido na aula e participa, em nossa análise, com maior interesse, já que os assuntos tratados fazem referência às suas realidades. Pontuamos que na prática pedagógica e no planejamento da professora de sociologia há o entendimento dos conteúdos, conforme o pensamento de Pinto (1993):

O conteúdo da instrução não deve ser imposto e sim proposto pelo professor como adequado às etapas do processo de autoconsciência crescente do aluno, e justificado como saber corrente (nos diversos ramos das ciências) pelas possibilidades que oferece de domínio da natureza, de contribuição para melhorar as condições de vida do homem (PINTO, 1993, p. 87).

Em outro relato, a professora expõe de forma mais explícita como busca inserir os assuntos para tornar acessível aos alunos e levá-los a refletirem sobre seus contextos de vida e a participarem da aula.

[...] todos os conteúdos eu já levo na realidade deles, por exemplo, se eu tô trabalhando política eu mostro que a política não é o partido X ou Y e de certa forma você ser obrigado a votar no partido tal porque alguém determina isso. Então eu mostro que política não é isso, aí eu explico e faço eles pensarem nos problemas do campo, na agricultura, na questão do ônibus e dos atrasos pra chegar aqui e como e quando isso e outros problemas vão ser resolvidos se continuarem votando assim. Mostro que se é um país democrático aí eles dizem professora a democracia nem existe? Aí eu digo existe, pode até não está funcionando, mas existe [...] (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA).

Entendemos que a aula da professora é um indicativo de ensino integrado dentro do universo de aulas e relações que se desenvolvem na escola Maria Conceição Gomes de Souza. Na aula expositiva e dialogada por meio de socialização da disciplina de sociologia, acontece uma prática de ensino reflexiva e integradora entre os conhecimentos escolares com os saberes dos educandos da zona rural. Especificadamente a professora não trabalha e não relaciona somente os saberes do trabalho dos alunos da zona rural, mas busca mediar em sua prática os saberes sociais desses educandos. Ela busca relacionar os saberes e as vivências desses educandos como meio pedagógico para facilitar a compressão do conteúdo do currículo da disciplina de sociologia, mas principalmente trabalhar as necessidades dos educandos, que ela afirma verificar e descobrir após a diagnose feita com a turma. Deste

modo, a aula de sociologia caminha no sentido do ensino integrado, uma vez que Araujo, Costa e Santos, com base em Santomé (1998), explicam que

A organização curricular coerente com o projeto de ensino integrado tem várias possibilidades, uma delas é a própria organização por disciplinas, ao se fazer um recorte do real e aprofundar conceitos, articulando as atividades integradoras como forma de vivenciar e simular a realidade, tendo como objetivo a compreensão da relação parte-totalidade (ARAUJO, COSTA e SANTOS, 2013, p. 10).

Neste contexto, observamos que a professora não busca apenas formar o educando para adquirir competências para desempenhar funções e mão de obra ao mercado de trabalho, a partir do ensino abstrato em sua disciplina. Ela busca fazer no processo de ensino algo mais amplo, ela dá concretude aos seus conteúdos (conhecimentos científicos), relacionando-os aos saberes sociais dos educandos em uma construção coletiva e reflexiva. Inferimos que a educadora parte do entendimento de que a fragmentação do saber e a dualidade entre as classes sociais é uma realidade que precisa ser superada. Para atingir seus objetivos, a professora vai dando exemplos reais em sua aula e instigando os educandos a pensarem e a falarem dos problemas sociais da sua comunidade, abrindo espaço para o diálogo e para que os educandos possam repensar seus contextos de vida, caracterizando, nestes momentos, uma prática pedagógica mediadora, integradora e até mesmo práxis na unidade teoria-prática.

Aí às vezes eles falam – professora, tamo atrasado porque a gente foi no igarapé tomar banho que na colônia não tem caixa d’água. Aí eu vou explicando o assunto política a partir daí faço eles refletirem. - Vocês vão continuar sem caixa d’água e aceita isso? Vou explicando sem claro me referir a candidatos A ou B, e nesse momento eles pensam e refletem e a gente discute muitas coisas deles e da cidade, vai articulando e integrando entende. É isso. Eu dou liberdade pra eles irem falando, eu nunca digo assim - Não, ou tá errado! Eu vou mostrando caminhos e exemplos (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA).

Apoiados em Vázquez (2011), quando afirma que “Se a práxis é fundamento do conhecimento, isto é, o homem só conhece um mundo que é objeto ou produto de sua atividade [...]” (VÁZQUEZ apud ARAUJO e FRIGOTTO, 2014, p. 57), analisamos que a prática da docente caminha para a práxis, uma vez que ela busca fundamentar o conhecimento disciplinar com o cotidiano do educando e com as atividades por ele desempenhada ou vivenciada. O mesmo autor esclarece ainda que “[...] a verdade de um pensamento não pode fundamentar se não sair da própria esfera do pensamento. Para mostrar sua verdade, tem que sair de si mesmo, plasmar-se, adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática” (VÁZQUEZ apud ARAUJO e FRIGOTTO, 2014, p. 57). Este pressuposto é verificado na prática pedagógica da docente.

Considerando a concepção de Vázquez (2011), entendemos que o conhecimento se materializa na atividade prática. De outro modo, não há verdade no pensamento e no conhecimento e não há aprendizagem real e significativa para os educandos. Desta forma, no desenvolver da aula de sociologia, quando a professora dá materialidade aos conteúdos e os contextualiza, leva aos educandos, através de questionamentos e exemplos, a possibilidade de reflexão e resistência ao padrão de sociedade excludente a que estes educandos da zona rural¹¹⁹ estão acometidos. Essa docente oferece, através de estratégias na sua aula como a metodologia da socialização, um ensino integrado e de práxis.

3.3 A RELAÇÃO TRABALHO, CIÊNCIA, CULTURA E OS PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO OU NÃO INTEGRAÇÃO

Repensar o ensino médio em uma dinâmica de integração aponta a necessidade de oferecer aos educandos trabalhadores uma formação mais completa e que direcione os jovens educandos trabalhadores aos caminhos e possibilidades de refletirem a condição social em que estão inseridos e poder agir nela. Retomamos Araujo, Costa e Santos (2013, p. 1), quando destacam que o ensino médio integrado se sustenta no “[...] compromisso ético, político e pedagógico com a formação ampla dos trabalhadores e com o projeto de transformação social” e afirmam ainda que “[...] a fragmentação do saber é o principal problema a ser enfrentado na organização dos conteúdos formativos em direção ao ensino integrado” (ARAUJO, COSTA e SANTOS, 2013, p. 4).

De acordo com Ramos (2008), a prática do ensino médio integrado se materializa na orientação de articular os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura com o conteúdo de ensino, a realidade de vida dos educandos, bem como com os seus saberes mediados no trabalho. Nesse escopo, para os objetivos do EI, analisamos com um olhar detalhado as práticas educativas e pedagógicas que acontecem no interior da escola, na organização curricular, nas metodologias de ensino e nas relações sociais que se desenvolvem neste ambiente educativo. Ramos (2008) afirma que

A integração subentende a articulação entre teoria e prática, entre saber propedêutico e o saber técnico, posto que estas duas dimensões são indissociáveis, já que a teoria sem aplicabilidade e a prática sem as bases teóricas tornam-se esvaziadas e a produção humana deve pressupor pensamento reflexão-ação. Todo trabalho manual possui a interferência da reflexão e o trabalho intelectual que não projete a prática

¹¹⁹ Arroyo (2017) define os estudantes da zona rural como estudantes marginalizados da sociedade.

cai no vazio (RAMOS apud SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARÁ, 2009, p. 47).

Entender essa relação unitária entre teoria e prática, entre trabalho manual e trabalho intelectual faz toda a diferença ao pensarmos os objetivos do ensino e o tipo de sujeito que a escola pretende formar. Gramsci (1931) advoga a necessidade de se repensar os objetivos da escola que, imersa no seu fazer tradicional, imputa aos educandos trabalhadores, a grande massa, um ensino conteudista e distante da sua realidade de vida e dos seus problemas sociais. Nesse sentido, Nosella (2004), com base em Gramsci, pontua: “[...] para o trabalhador é preciso uma escola que os ensine a ser livre” (NOSELLA, 2004, p. 35).

Entendemos que, para formar um trabalhador livre¹²⁰, o ensino e a escola também precisam ser livres e abertos ao novo; abertos aos saberes sociais do trabalho e não apenas aos conhecimentos científicos das disciplinas escolares. É necessário compreender que nas atividades de trabalho desenvolvidas pelos educandos e nas relações expressas no dia a dia se concretizam saberes e valores que transitam no desenvolvimento e no amadurecimento dos seres humanos e da sociedade, fomentando uma cultura viva e latente. Neste sentido, a educação escolar proporciona aos indivíduos mudanças sociais a partir da construção de um saber da liberdade (não enciclopédico) e de usufruto real de direitos para o trabalhador, conforme afirmava Nosella (2004), apoiado em Gramsci:

É preciso desacostumar-se e parar de conceber a cultura como saber enciclopédico, para o qual o homem é um recipiente a ser enchido e no qual devem ser depositados dados empíricos, fatos brutos e desarticulados [...] esta forma de cultura é realmente prejudicial, sobretudo para o proletariado [...] esta não é cultura, é pedanteria, não é inteligência, é intelecto, e contra ela com razão se deve agir. A cultura é algo bem diferente. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse de sua própria personalidade, é conquistar uma inteligência superior através da qual consegue-se entender seu próprio valor histórico, sua função na vida, seus direitos e deveres. Mas tudo isso não acontece por evolução espontânea [...] esta consciência não se forma pela força brutal das necessidades físicas, e sim pela reflexão inteligente [...] (GRAMSCI apud NOSELLA, 2004, p. 44).

Ao refletir com o autor, partilhamos do entendimento de que a educação e o ensino podem contribuir para a construção de um pensamento reflexivo e de ações condizentes com as necessidades do aluno. Ou seja, pensamos no ensino médio integrado que possibilite à classe trabalhadora compreender criticamente a sua realidade social no sentido de reconstruí-la. Neste modelo, os conteúdos de ensino têm relação com as atividades desenvolvidas pelos

¹²⁰ Gramsci (1991, p. 136) defende a criação de uma escola preparatória que conduza os jovens à escolha profissional e a uma formação capaz de fazer a pessoa pensar, estudar, dirigir ou controlar quem dirige. Em nossas palavras, formar um trabalhador livre.

trabalhadores (saberes sociais do trabalho) e com os eixos cultura, ciência e tecnologia, que são marcas do ensino integrado.

No ensino médio integrado, o eixo cultura, ciência, trabalho e tecnologia são princípios orientadores que devem ser considerados, dada a sua importância nesse processo (RAMOS, 2012), pois compreender a cultura da sociedade e de cada realidade de modo coletivo faz com que o educando reescreva sua trajetória a partir do re-conhecimento de sua história ao longo da vida. Neste termo, a escola pode ampliar o repertório sobre cultura que o educando possui; ou seja, levá-lo a entender a cultura em sentido amplo, o que Gramsci chama de cultura desinteressada¹²¹. Em uma perspectiva de integração, a cultura desinteressada proposta pelo autor contribui para a formação ampla e significativa do aluno trabalhador, pois não se dá na lógica imediata de preparar para o mercado de trabalho, mas de preparar para a vida. Neste sentido, Gramsci rejeita qualquer tipo de formação abstrata, enciclopédica e burguesa que, segundo ele, confunde as mentes dos trabalhadores.

No que tange ao eixo ciência, Gramsci (1991) já pontuava a necessidade dos conhecimentos científicos para assegurar aos jovens condições para a superação das concepções mágicas e folclóricas da infância (ARAÚJO, COSTA e SANTOS, 2013, p. 16). Pelo eixo trabalho, entendido como princípio educativo, o ser humano se constrói e se relaciona em sociedade, cria valores e saberes. E, por último, o eixo tecnologia é ponte agregadora de novos conhecimentos e de possibilidades de reescrever e relacionar os saberes (BRASIL, 2013, p. 16). Os princípios de cultura, ciência, trabalho e tecnologia são indissociáveis no processo de ensino, visto que pontuamos no ensino médio um processo educativo de articulação entre teoria e prática e articulação entre os conhecimentos e a formação, rompendo o histórico processo de educação dual e desigual que foi oferecido aos educandos ao longo dos anos (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012).

Oferecer um ensino que contemple as dimensões e necessidades de desenvolvimento individual e coletivo das classes populares, sobretudo, na escola pública, aponta para uma visão de ensino em que o conhecimento não é tido de modo fragmentado, porque é construído nas atividades diárias na escola e fora dela; uma visão de ensino que potencialize as ações desenvolvidas no cotidiano dos educandos como travessia ou caminho para sistematizar e construir de modo coletivo novos saberes e até mesmo o entendimento dos conteúdos de ensino da disciplina A ou B, etc., articulados e vivenciados na prática do aluno trabalhador,

¹²¹ Gramsci toma o termo cultura desinteressada como “horizonte amplo, de longo alcance, que interesse não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira” (NOSELLA, 2004, p. 42).

configurando-se, desta forma, uma aprendizagem significativa e de construção da consciência reflexiva, porque se dá de modo integrado entre conhecimento científico e saberes da realidade, abrindo, neste formato, caminhos para a transformação social.

O ensino médio integrado se constitui como atividade que tem como objetivo um processo de mudança, uma vez que possibilita aos educandos o entender de sua realidade, o refletir e a busca por mudanças, a partir de um ensino que rompa com a ideia de fragmentação do saber entre o conhecimento científico, de formação intelectual, e a formação pragmática. O ensino integrado é dinâmico e processual, e acontece no plural das atividades interdisciplinares da escola e nas atividades que fazem uma relação entre a realidade de vida e trabalho dos educandos e a escola (contextualização). Neste sentido, e apoiados nos objetivos deste trabalho, observamos, a partir dos relatos das educandas B e E, que os processos de integração no ensino médio na escola Conceição Gomes de Souza não são uma realidade muito frequente na escola, conforme observamos nas falas das alunas:

Mas tipo assim em relação lá onde eu moro e trabalho né? É muito difícil dos professores perguntar alguma coisa, nossa, mas eles explicam assim...em relação a isso é mais história, geografia, sociologia que fala sobre a realidade mesmo, biologia só (ALUNA B).

Se tem algo a ver né? É eu acho que não né porque lá a gente mexe assim com agricultura a roça e aqui na escola não tem, eu não vi até agora plantação de horta. Porque assim lá a gente é acostumada a fazer plantação nas hortas e aqui não. Só às vezes quando é abordada alguma coisa em alguma matéria, mas o resto não. Quando alguma matéria aborda algum da agricultura, mas todo dia num tem. Todo dia não (ALUNA E).

Os relatos evidenciam um distanciamento entre a realidade de vida e trabalho dos educandos e o conteúdo escolar. Existem, neste ambiente, desencontros entre os saberes dos educandos e os conhecimentos científicos. Neste contexto, Godinho e Eggert (2013, p. 198) explicam que existem “[...] tensionamentos que visibilizam esses desencontros, mas não se tornam objetos de estudo em sala de aula e, com isso, reproduzem dicotomias entre o saber escolar e o não escolar”. Por outro lado, Milton Santos (2005) explica que existem na atualidade dois movimentos concomitantes: um movimento mais determinante, ligado à ordem globalizada de formação pragmática, e outro mais ligado à formação para a vida e desenvolvimento do homem. O autor afirma que

Nas condições atuais, o movimento determinante, com tendência avassaladora, é o da criação da ordem da racionalidade pragmática [...] todavia, imaginar outro cenário [...] não subordinado à realização do dinheiro [...] tornando-se subordinado à realização da vida [...] a servir à plenitude do homem (SANTOS, 2005, p. 112).

O movimento de distanciamento entre os saberes e a dicotomia entre saberes sociais da realidade dos alunos trabalhadores da zona rural que desenvolvem atividades ligadas à agricultura e cultivo de hortaliças, além da produção de farinha e etc., e os conhecimentos da escola podem ser percebidos também nos relatos dos alunos (A) e (E):

Eles tentam muito, mas eu acho que precisava incluir mais. Muitas vezes algumas pessoas são excluídas aqui na escola. (ALUNA A)

Às vezes eles falam mais na aula de geografia, às vezes aborda esses tema. Ele fala da vida assim no interior. Às vezes ele fala assim sobre plantação de hortas, de roça assim relacionando ao interior. Eu acho que é mais na aula de geografia mesmo. (ALUNO E)

Os relatos dos alunos revelam que a integração dos saberes na escola vem se dando apenas em algumas disciplinas nas atividades de contextualização. Nesse sentido, observamos uma integração que caminha enquanto forma e não no sentido ampliado, como postulado pela pedagogia proposta por Pistrak (2000): “Mas não basta estudar a realidade atual. [...] a escola deve educar as crianças de acordo com as concepções, o espírito da realidade atual; esta deve invadir a escola, mas invadi-la de uma forma organizada” (PISTRAK, 2000, p. 33). Prosseguindo na análise, o autor esclarece que “[...] é preciso estudar os fenômenos sociais em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas [...] é preciso demonstrar a essência dialética de tudo que existe” (Ibid., 2000, p. 35).

Também no relato do vice-gestor observamos alguns momentos em que existe contextualização dos saberes e do modo de vida dos educandos da zona rural com os conteúdos em algumas disciplinas:

É a questão assim nas feiras e alguns professores trabalham também em sala, mas não é muito presente, realmente isso é muito pouco trabalhado. A gente vê que o professor de geografia faz algumas relações né, isso os alunos falam e a professora de sociologia em alguns momentos ela traz essas questões também né dentro da disciplina dela, em alguns momentos também redação quando a Cleide trabalha algumas redações trazendo a questão da vivência do agricultor, da produção, do escoamento da produção. Mas não tem sido muito frequente, realmente não tem sido (VICE-GESTOR).

O relato do vice-gestor revela que alguns docentes contextualizam os saberes dos educandos trabalhadores a partir da relação com a produção e escoamentos dos produtos por eles cultivados, caracterizando momentos importantes na prática pedagógica desenvolvida na escola e em disciplinas como sociologia e português, ou seja, nestas contextualizações os eixos cultura e trabalho são evidenciados, possibilitando caminhos para a prática integradora

na escola. Lourinhos (2008) esclarece que uma integração no sentido *parte/totalidade* e *totalidade/parte* é mediada pelo *trabalho* e pela *práxis*, em outras palavras, pela unidade teórica e prática, e o trabalho percebido como atividade inerente ao homem, fonte de cultura, de saberes.

A fala do vice-gestor deixa explícito também que existe uma flexibilização do modo de ensinar (método) em alguns professores mais do que em outros, revelando nas entrelinhas um tipo de formação diferenciado (possibilidade do ensino integrado), dependendo da dinâmica e do objetivo de cada professor. As práticas pedagógicas da escola não ocorrem de forma homogênea. O relato do gestor denota também a dicotomia entre o conhecimento escolar e o não escolar presente no ensino oferecido na escola Maria Conceição Gomes de Souza. Neste contexto, Lourinhos (2008), ao analisar o documento base do ensino médio integrado¹²² em sua dissertação de mestrado, expõe que “[...] conceitos e teorias desvinculados dos problemas concretos (realidade) não têm significados para os estudantes.” A autora, estudando a educação profissional, esclarece ainda que “No EI a origem dos problemas concretos apropriados é a área profissional dos estudantes [...]” (LOURINHOS, 2008, p. 97). O transcrito do texto da autora nos permite entender que o contexto de trabalho dos educandos, seus saberes e culturas são pontos de partida para o ensino integrado, algo observado com pouca frequência (em poucas disciplinas) na escola Maria Conceição Gomes de Souza.

Retomamos a inferência segundo a qual, para os propósitos do EI, observamos uma dicotomia presente no ensino da escola Maria Conceição Gomes de Souza, uma vez que existem professores que relacionam os conteúdos com a realidade de vida e trabalho dos alunos, especificadamente nas disciplinas de sociologia e biologia. No entanto, outras disciplinas da escola e também os respectivos docentes não são citados nas falas dos educandos e até dos gestores quando questionados sobre a relação de integração entre os saberes nas práticas educativas e pedagógicas na escola. Deste modo, a não integração do saber social dos educandos da zona rural nas atividades escolares é uma realidade percebida pelos próprios alunos no dia a dia das aulas, e favorece um processo de ensino desigual e uma possibilidade de integração apenas em algumas disciplinas e atividades propostas. Neste contexto, Godinho e Eggert (2013), ao pesquisar e analisar o processo de ensino da EJA com os alunos trabalhadores, escreveram que o papel desempenhado pelo docente pode ampliar ou negar os saberes dos educandos no processo educativo:

¹²² Ensino Médio na Educação Profissional: integrar para quê? - Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb – 2007.

Em algumas disciplinas o professor ou a professora tem o controle da fala e das atividades, além de criar rotinas com sequências de ações que raramente se alteram ao longo do semestre. Esses elementos tornam nítidas estas fronteiras. Em outras disciplinas a flexibilização é maior e, com isso, os modos como se configuram as interações e relações com o saber se ampliam (GODINHO e EGGERT, 2013, p. 201).

Apoiados em Godinho e Eggert (2013), entendemos que geralmente a flexibilização do espaço/tempo de ensino não “permite” a voz dos educandos e não é uma constante, sendo evidenciada apenas em alguns casos e em algumas disciplinas, o que torna o saber do cotidiano dos alunos uma dinâmica distante na grande maioria das práticas e nas relações professor-aluno e prática pedagógica. Charlot (2005) já afirmava que para estudar o saber é necessário estudar o próprio ser humano enquanto sujeito histórico. Neste pressuposto, inferimos que a integração dos saberes dos educandos não se concretiza quando estes são silenciados. No que tange à flexibilização do ensino, pensamos que possibilita caminhos para o EI. Reforçamos este pressuposto apoiados em (PISTRAK, 2000) quando afirma que a escola deve se auto-organizar de forma flexível, pois “[...] a escola não é uma redoma, deve ser viva e em contato com a realidade atual que está sempre colocando uma diversidade de problemas” (PISTRAK, 2000, p. 42) para serem estudados e resolvidos de modo coletivo na escola.

Analisando as possibilidades de ensino integrado na escola, observamos que, no relato do aluno (B), fica implícita uma articulação com os eixos trabalho, cultura e ciência nas aulas de biologia, quando a professora busca relacionar e esclarecer situações do dia a dia dos educandos, mas não podemos precisar a partir do exposto pelo aluno a frequência com que a professora medeia essa articulação na sua aula, nem como ela organiza sua prática pedagógica, embora tenhamos verificado um processo de contextualização, conforme escreve o aluno: “De biologia eles falam mais sobre as doenças, a saúde. Sobre essas doenças que hoje em dia tá acontecendo, o HIV, AIDS, esses tipos de doenças, não perguntam sobre a roça não, sobre o nosso trabalho, nossa vida, não” (ALUNO B).

Araujo, Costa e Santos (2013) pontuam que para o ensino médio que se queira de modo integrado são necessárias práticas educativas e pedagógicas que articulem a contextualização, a interdisciplinaridade e a teleologia, além do compromisso dos educadores e da escola com os objetivos de uma formação ampla nos educandos trabalhadores. Acrescentamos ainda a articulação com os eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologias para as práticas educacionais integradoras. De acordo com os autores já citados, entendemos a contextualização como a articulação dos conteúdos de ensino com a realidade social e política

dos alunos trabalhadores; a interdisciplinaridade como caminho para explorar as potencialidades das disciplinas de modo criativo e relacionado ao mesmo objetivo; e, por fim, a teleologia é defendida como ação pedagógica em que os conteúdos de ensino não apontem para uma formação pragmática de preparar somente para o mercado de trabalho, mas para os objetivos de levar o educando a transformar a sua realidade social, sua produção e sua emancipação (ARAUJO, COSTA e SANTOS, 2013, p. 8 e 9). Assim, ao nos depararmos com os relatos dos educandos, observamos que há um longo caminho a ser percorrido pela escola no sentido da integração, seja na metodologia dos educadores como, por exemplo, a pedagogia de projetos, no currículo e no planejamento adotado pela escola, na prática da gestão democrática etc., o que significa compreender o ensino de modo integrado em sua totalidade (teórico-prático, no sentido reflexivo) e não apenas em atividades ou disciplinas pontuais e de modo isolado.

Pensamos um ensino integrado que se dê no espaço para o diálogo e que aos educandos trabalhadores sejam oferecidas oportunidades de entender a sua situação social e buscar mudanças. Nesse sentido, o ensino integrado não se manifesta apenas em atividades que contextualizem¹²³ o conteúdo de ensino com a realidade do educando trabalhador. Pensamos o EI mais amplo porque potencializa oportunidades de mudanças a partir da reflexão. A integração não ocorre como um adereço para facilitar o ensino, mas como uma prática social mais abrangente, política e ética. Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que o EI é necessário aos filhos dos trabalhadores e especificam que “[...] a integração entre trabalho, ciência e cultura, esse tipo de ensino acirra contradições e potencializa mudanças” (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 307).

Compreendemos que o EI assemelha-se a uma “ponte” onde, por meio do ensino, são apresentadas aos educandos possibilidades de fomentar sua maturidade pessoal e profissional para superar os desafios da realidade de vida e de trabalho em que estão inseridos. Esta reflexão nos leva a entender que as atividades de contextualização percebidas nos relatos de alunos e gestores da escola Maria Conceição Gomes de Souza, embora sejam um ponto positivo para um ensino mais próximo da realidade do educando trabalhador, não caracterizam o EI em seu todo, haja vista que o ensino e o currículo oferecido na escola em estudo têm em sua maioria o exercício de práticas pedagógicas que caracterizam uma visão

¹²³ Observamos que a contextualização dos saberes sociais do trabalho dos alunos percebida na escola é entendida como adereço para facilitar os conteúdos das disciplinas. Criticando esse tipo de contextualização, Pistrak (2000) afirma que “[...] na prática, o trabalho entrava na escola de forma desordenada, sem nenhum plano conjunto, sem nenhuma concepção teórica; ocupava lugar completamente secundário, desempenhando apenas um papel auxiliar nos estudos” (PISTRAK, 2000, p. 46).

pragmática de preparação para o mercado de trabalho, diferentemente de um ensino que se preocupe em preparar os educandos para a vida.

3.4- SINTETIZANDO OS DADOS: ÚLTIMAS INFERÊNCIAS

De acordo com Araujo e Frigotto (2014), entendemos que em uma mesma escola podem haver práticas formativas tradicionais como também atividades e experiências que apontem para o ensino integrado. O que define uma ou outra prática formativa é o compromisso ético com os anseios dos educandos, principalmente com os educandos que vivem à margem das desigualdades em uma sociedade excludente. Desta forma, Araujo e Frigotto (2014) pontuam que as

Aulas expositivas, estudo do meio, jogos didáticos, visitas técnicas integradas, seminários, estudo dirigido, oficinas e várias outras estratégias de ensino e aprendizado podem servir tanto para projetos conservadores, tradicionais, conformadores das capacidades humanas, quanto para projetos libertários, comprometidos com a ampliação das capacidades humanas (ARAUJO e FRIGOTTO, 2014, p. 108).

Buscamos, ao longo deste capítulo, encontrar práticas educativas pedagógicas comprometidas com a ampliação das capacidades humanas e integradoras desenvolvidas na escola Maria Conceição Gomes de Souza a partir das observações no cotidiano da escola, bem como na análise dos relatos das entrevistas com gestores, coordenadores, professores e alunos. O intuito deste estudo foi *investigar se as práticas educativas e pedagógicas na escola configuram-se em processos de integração ou não integração entre os saberes sociais do trabalho dos educandos e os conhecimentos escolares*, considerando a realidade de vida deles.

Em muitos momentos das entrevistas, observamos que a integração não ocorre em seu formato amplo na escola. O que vem ocorrendo em alguns momentos e em algumas atividades, seja na dinâmica das aulas dos professores seja nas atividades propostas pela equipe gestora, em nossa ótica, não caracteriza uma integração por inteiro, visto que, pelos relatos, apenas alguns professores têm esse olhar mais aguçado para a realidade de vida dos educandos da zona rural, e esse olhar reflete a necessidade que o educador tem de tornar o conteúdo de sua disciplina mais acessível a estes educandos através da aproximação entre o conteúdo curricular e a vida e os saberes destes, favorecendo para os alunos uma melhor absorção desse conteúdo. A preocupação em desenvolver e refletir com os alunos a sua

condição social e o transcender de sua condição histórica ainda é pouco evidente na escola. Neste formato, a integração se dá prioritariamente como adereço para motivar os conhecimentos disciplinares.

Por outro lado, observamos que a prática da professora de sociologia foi entendida como uma prática pedagógica com mais evidências de integração entre os conhecimentos escolares e os saberes dos educandos, visto que a aula da docente é um diferencial na escola, pois, além de contextualizar os seus conteúdos dentro da realidade dos educandos da zona rural, ela consegue que eles reflitam suas condições sociais e pensem em mudanças para suas comunidades frente aos problemas sociais. Até mesmo quando orienta os alunos do campo a fazerem vestibulares e buscarem o ensino superior esta profissional faz essa orientação sempre buscando que estes educandos reflitam sua condição social. Consideramos a prática desta docente como a mais próxima dos princípios de integração em sentido amplo, conforme propomos ao longo deste estudo.

Neste sentido, pontuamos que a integração ou não integração entre os conhecimentos escolares e os saberes sociais do trabalho dos alunos da zona rural inseridos na escola Maria Conceição Gomes de Souza, observadas nas seções já apresentadas, mostraram que ocorre neste ambiente um processo de ensino-aprendizagem que oscila entre integração e não integração, sendo os momentos de integração pontuais e com objetivo maior de motivar aprendizagem dos conteúdos disciplinares ou de outros fins distantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou investigar as práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas na escola Maria Conceição Gomes de Souza, a única escola de ensino médio do município de São Francisco do Pará, no sentido de responder à problemática que versa sobre os processos de integração ou não integração entre os conhecimentos escolares e os saberes sociais do trabalho dos educandos da zona rural, nas atividades desenvolvidas na escola. Para os objetivos deste trabalho foi necessário um olhar aguçado em cada fala e em cada atividade desenvolvida na escola, seja na prática do professor, nas atividades pertinentes à função de coordenadores e de gestores, e ainda no envolvimento e participação dos educandos da zona rural na escola e no apoio do referencial teórico para consolidar nossas inferências e os achados desta investigação.

Para os resultados desta investigação apresentamos as seguintes inferências:

- 1- A equipe gestora tem uma atuação de diálogo aberto com docentes sobre a realidade dos educandos da zona rural e demonstra preocupação com estes educandos, procurando sempre adequar as atividades à realidade desses alunos, mas tem dificuldades para acompanhar e mediar com o grupo docente um ensino diferenciado para os educandos, dada a realidade destes;
- 2- Não há na escola um currículo e um plano de ensino diferenciado, de acordo com os educandos da zona rural;
- 3- Apenas alguns docentes apresentam planejamento flexível de modo a contemplar a realidade dos educandos da zona rural no ensino aprendizagem;
- 4- Falta formação docente para que os membros da escola entendam os princípios do ensino integrado, como interdisciplinaridade, contextualização, teleologia e compromisso dos educadores no processo de ensino para fomentar as práticas educativa e pedagógica no sentido do ensino integrado na escola;
- 5- A pedagogia de projetos é visualizada na escola, através da feira de ciências, como um caminho favorável para o ensino integrado;
- 6- Na aula de sociologia foi observado uma maior incidências de ações que favorecem a materialização do processo de ensino integrado na escola.

No que tange a observar se as práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas pelos docentes têm favorecido a integração ou a não integração entre os saberes sociais do trabalho dos educandos e os conhecimentos escolares dada a realidade de vida desses educandos, os dados empíricos mostraram que na escola investigada o processo formativo destinado aos educandos da zona rural acontece de modo paralelo entre momentos de não integração (estes com maior incidência) entre os saberes sociais dos educandos e os conhecimentos escolares e dinâmicas onde foram percebidos indícios de práticas integradoras, estas mais visualizadas em alguns outros momentos pontuais na escola como na aula de biologia e no projeto da feira de ciências e principalmente na aula de sociologia. Ressaltamos que em vários momentos as práticas integradoras foram tidas como adereço para motivar a aprendizagem por parte dos alunos da zona rural sobre os conteúdos curriculares das disciplinas, dada a necessidade do docente. Neste sentido, pontuamos que a hipótese levantada nesta investigação sobre *um processo formativo em que as vivências dos educandos do campo e seus saberes fossem integrados junto aos conhecimentos escolares na escola* foi respondida parcialmente, pois o ensino integrado não foi compreendido pela equipe da escola em sentido amplo de uma educação que proporcione ao educando caminhos para reconhecer sua realidade social e buscar intervir nela, no sentido de reescrever sua trajetória e de sua comunidade. Pontuamos a necessidade de formação docente para o grupo da escola sobre o entendimento dos princípios do ensino integrado de acordo com a realidade de vida e trabalho dos jovens educandos do contexto rural.

Para se concretizar o EMI, precisa-se de um amplo entendimento por parte de todos que fazem a escola, rever práticas, posturas, abrir espaço para o diálogo, reconhecer as especificidades e dificuldades dos educandos da zona rural, repensar o currículo escolar, criar metodologias criativas, possibilitando que os saberes sociais do trabalho dos alunos da zona rural criem vida na escola e no processo de ensino. São tarefas necessárias para reescrever o ensino e as atividades desenvolvidas na escola e principalmente o compromisso de educadores e da equipe gestora em proporcionar um ensino que favoreça aos educandos novas perspectivas e mudanças. Este posicionamento aponta para o seguinte questionamento: De que forma as práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas nas aulas têm contribuído para a formação dos educandos trabalhadores oriundos do mundo rural, na perspectiva de relacionar os conhecimentos escolares/disciplinares com os saberes sociais do trabalho destes educandos?

Advogamos que as atividades educativas coerentes com as práticas integradoras desenvolvem-se de modo processual e dialético. Neste sentido, a prática metodológica e

educativa da docente de sociologia e também as atividades ligadas à metodologia de projetos, especificadamente o projeto da feira de ciências, estiveram favorecendo caminhos para o ensino integrado na referida escola. A prática da docente de sociologia chamou nossa atenção devido a esta contextualizar os saberes dos educandos no cotidiano de suas aulas, buscando fazer pontes reflexivas a partir dos problemas sociais deles, evidenciando assim uma prática integradora na escola. Por outro lado, as atividades de estudos, pesquisas e experimentos da feira de ciências, apesar de não apresentarem a interdisciplinaridade no seu formato de organização, buscam também contextualizar os saberes dos educandos da zona rural, a partir do tema proposto, aumentando a participação dos educandos na atividade e também favorecendo pontes integradoras, no entanto não caracterizam o processo de integração por completo na escola, pois o foco do projeto não é o desenvolvimento social do educando e sim o desenvolvimento da atividade da escola e do processo de ensino aprendizagem.

Também se pontuou que as práticas pedagógicas não integradoras se manifestaram em um ensino que contextualiza os saberes dos educandos apenas como adereço para mediar a aprendizagem dos conteúdos curriculares, negando aos educandos um ensino integrado, como verificamos em alguns relatos dos alunos e também do professor de geografia e nos relatos da equipe gestora. Neste contexto, o ensino não favorece a articulação entre os eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologias, no desenvolver das aulas e atividades escolares, bem como a unidade teórica e prática no ensino oferecido aos educandos dos turnos da tarde e da noite na escola.

No que se refere à atuação da equipe gestora no processo de ensino da escola Maria Conceição Gomes de Souza, observamos que há um diálogo expressivo com os educandos do campo e uma relação de preocupação da equipe para minimizar as dificuldades de horários, frequência e aprendizagem dos educandos da zona rural e os processos de ensino desenvolvidos na escola nos turnos da tarde e da noite. Verificamos que os gestores e coordenadores têm buscando sempre mediar com os educadores para que estes adequem suas práticas no intuito de minimizar os entraves e as dificuldades da relação ensino-aprendizagem para os alunos da zona rural.

Consideramos que a equipe gestora tem demonstrado uma postura de comprometimento com os educandos da zona rural imersos na escola. No entanto, essa postura não tem garantido uma oferta de ensino integrado, embora haja pretensões por parte dos gestores. Outro ponto percebido também na atuação da equipe gestora refere-se à preocupação de incentivar e preparar os educandos da zona rural a realizarem exames para cursos superiores e prosseguirem os estudos, ação relevante na escola e percebida em vários

relatos, seja da equipe gestora seja dos educandos. Pontuamos que esta atitude é conduzida na escola como a possibilidade de que os alunos melhorem sua situação econômica não articulada com um ensino em que o aluno possa refletir sua situação social. Por isso consideramos também como uma ação na atuação da gestão da escola que precisa ganhar outro enfoque ou ser ampliada para contemplar um ensino integrado. Sobre esta prática desenvolvida na escola, a exceção se dá na aula de sociologia, em que a professora, apesar do objetivo e conteúdos com foco para preparar para os vestibulares ou cursos técnicos, constrói pontes para que os educandos reflitam sua situação enquanto ser social e trabalhador do campo.

Ainda respondendo às questões que nortearam esta investigação, os dados empíricos apontaram que na escola Maria Conceição Gomes de Souza há incidências dos dois processos formativos, como já pontuamos, com maior ocorrência do ensino de forma não integrada, caracterizando um ensino pragmático apresentando um currículo conteudista e com foco na preparação para o mercado de trabalho. Observamos que as práticas educativas e pedagógicas dos docentes desenvolvidas na escola ainda caminham na contramão de oferecer aos educandos da zona rural uma formação que fomente a consciência social enquanto classe de educandos trabalhadores residentes da área rural do município e todos os desafios que este condicionante traz para suas vidas e para sua formação social-econômica-cultural.

A formação do educando trabalhador da área rural de São Francisco do Pará foi evidenciada nesta investigação como um processo dual. Embora seja apresentado de modo dialético, o que prevalece ainda em muitas evidências é um ato educativo que consolida o educando como ser estático, anulando seus anseios, saberes e culturas, em favor de uma cultura imposta e de um ensino distante da realidade e das necessidades do aluno trabalhador. Entendemos que a educação escolar precisa ser concebida no movimento das relações sociais, das trocas dos saberes sociais do trabalho e os conhecimentos escolares e no entendimento do trabalho como princípio educativo e principalmente no compromisso dos educadores e gestores em propor mudanças no ensino e nas atividades escolares, no sentido de oferecer aos educandos práticas que os direcionem para a reflexão social e para a ação na busca de mudanças e melhorias sociais, pois somente deste modo abrem-se caminhos para uma relação entre teoria e prática e conseqüentemente para o ensino de modo integrado. Caso contrário, embora exista boa vontade e até mesmo indícios de atividades integradoras em projetos e em algumas metodologias de ensino, esses não caracterizam um ensino amplo, na construção da amplitude da palavra liberdade e para reconstruir uma sociedade mais humanizada e justa.

A partir dos dados obtidos em análise, evidenciamos também os esforços da equipe gestora e dos educadores da escola Maria Conceição Gomes de Souza para construir ou tentar construir, apesar dos desafios, um ambiente educativo integrador em que os educandos da zona rural do município sejam incluídos em meio a tantas especificidades das suas realidades de vida e da realidade da escola. Observamos desde a fase da pesquisa exploratória que estes educandos têm a escola como um ambiente acolhedor diante das adaptações que são realizadas na dinâmica da escola para não excluí-los das atividades propostas, possibilitando, em nossa análise, caminhos para processos futuros de integração nas práticas educativas e pedagógicas. Ressaltamos que essa atitude precisa ganhar amplitude, como já pontuamos nas demais demandas da escola.

Concluimos este trabalho enfatizando que, no que tange às práticas educativas desenvolvidas na escola, estas contribuem para processos de integração quando a equipe gestora sinaliza o diálogo e a preocupação com os educandos da zona rural, e também quando tenta mediar/adaptar e organizar as práticas desenvolvidas na escola para contemplar esses educandos diante de suas dificuldades, como de transporte escolar e de suas outras especificidades. No que se refere às práticas pedagógicas no sentido da integração, estas são percebidas na dinâmica da escola, no currículo e no planejamento flexível verificado na atuação de alguns docentes; na metodologia dos projetos; na metodologia de trabalho e na forma de dialogar com os educandos da tarde e da noite, como observado na atuação de alguns professores. Já o ensino não integrado é tido a partir de práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas na escola Maria Conceição Gomes de Souza quando são negados ou silenciados os saberes sociais dos educandos trabalhadores da zona rural em favor dos conteúdos escolares, ação visualizada na maioria dos docentes, segundo os relatos; na falta de formação docente e acompanhamento pedagógico por parte da equipe gestora nos processos de ensino; e na falta de entendimentos sobre os princípios do ensino integrado e sua necessidade para uma formação coerente com os objetivos dos educandos do contexto rural.

Acreditamos no ensino integrado como caminho para que através das práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas nas escolas seja construída uma sociedade verdadeiramente democrática e justa. Sobretudo justa e de direitos respeitados para a classe trabalhadora. Por isso, concebemos o ensino e a educação escolarizada como um processo dialético e de movimento. Movimento da crítica e da reflexão, do falar e do ouvir, da integração entre teoria e prática e das trocas nas relações sociais permeadas no/e através do trabalho. A escola investigada, apesar de não apresentar um ensino integrado no sentido ampliado, como já pontuamos, caminha em alguns momentos favorecendo indícios para este

modo de ensino. Neste sentido, pontuamos que esta investigação se deu por completa apenas por hora, visto que o processo de ensino é uma construção inacabada, podendo ser retomado e aprofundado este estudo em outro momento. Ressaltamos também que este estudo revelou a necessidade de aprofundar investigações sobre os processos de integração a partir do fazer pedagógico das escolas e dos professores e no que tange às práticas educativas e pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Lois. **Aparelhos ideológicos do Estado/nota sobre aparelhos ideológicos do Estado (AIE)**. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de castro, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985, 2ª ed.

ALVES, Nilda (Coordenadora). **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola**- 12 ed.- São Paulo: Cortez, 2009.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. **O conhecimento tácito e a qualificação do trabalhador**. Trabalho e Educação, Belo Horizonte, nº 2, agosto/dez, 1997.

ARAUJO, Graziela. **A prática pedagógica do professor crítico-reflexivo: idealização ou uma realidade?** Revista Brasil Escola. Disponível em <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/administração/a-/pratica-pedagogica-professor-critico-relexivo.hpn>, acesso em 15/11/2016.

ARAUJO, Ronaldo M. L e FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado**. In: Revista da UFRN, 2014.

ARAUJO, Ronaldo M. L. e ALVES, João P. C. **Juventude, trabalho e educação: questões de diversidades e classes das juventudes na Amazônia**. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/RonaldoMarcosdeLimaAraujo-comunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em agosto 2017.

ARAUJO, Ronaldo M. L. e RODRIGUES, Doriedson. **Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho transvestido de novo frente ao efetivamente novo**. In: Filosofia da Práxis e didática da educação profissional. Campinas-São Paulo: Autores associados, 2011.

ARAUJO, Ronaldo M. L; COSTA, Ana Maria Rayol e SANTOS, Manuela Tavares. **Organização do Trabalho Pedagógico e Ensino Integrado**. In: Revista Trabalho Necessário. Ano 11, Nº 17/2013.

ARAUJO, Ronaldo. RODRIGUES, Doriedson. BATISTA, Maria Isabel. OLIVEIRA, João Pedro. **Ensino médio integrado: implicações nas práticas docentes e nas questões de gestão e financiamento público**. Margens - Revista interdisciplinar, dossiê: trabalho e educação básica. Vol. 11. Junho/2017.

ARROYO, Miguel G. **Ações coletivas e conhecimento: outras pedagogias?** Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/media/leiturasupms/acoes-coletivas-e-conhecimento-30-11-09.PDF>. Acesso em: 05 dezembro/2016.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli S; MOLINA, Mônica C. (organizadores) **Por uma educação do campo**. 5ª ed- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMEZ [et al]. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARATO, Jarbas Novelino. **Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: ed. SENAC, São Paulo, 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2005.

BERNSTEIN, B. Sobre a nova sociologia da educação. In: FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto editora, 1994.

BRANQUINHO, Livia Alves. **A prática pedagógica da educação atual**. Revista Brasil Escola, disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-pratica-pedagogica-educacao-atual.hpn>, acesso em 15/11/2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer nº 36/2001. Brasília-DF, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, 1 etapa-caderno I: **Ensino Médio e formação humana integral**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Autores: Carmen Sylvia Vidigal Moraes [et al].- Curitiba: UFPR/Setor Educação, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, 1 etapa-caderno II: **O jovem como sujeito do ensino médio**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Autores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell. [et al].- Curitiba: UFPR/Setor Educação, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, 1 etapa-caderno III: **O currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Autores: Carlos Artexes Simões, Monica Ribeiro da Silva. [et al].- Curitiba: UFPR/Setor Educação, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Continuada e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARIA, Telmo H. A mobilização do conhecimento em situação de trabalho profissional. IN: SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; FARTES, Vera Lucia Bueno (Orgs) **Currículo, formação de saberes profissionais: a (re) valorização epistemológica da experiência**. Salvador: EDUFBA, 2010.

CARIA, Telmo H. **Itinerários de aprendizagens sobre o conceito de saber**. Etnografia, v.11, n1, p. 215-249, 2007a.

CARRANO, Paulo; FALCÃO, Nádia. Os jovens e a escola de Ensino Médio: adiantamento ou encontro imediato com o mundo do trabalho? In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Orgs). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília, Editora da UFF, 2011.

CASTRO, Mary Garcia. **Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes**. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/28334-28345-1-PB.pdf> Acesso em: 10 de dezembro/2016.

CHARLOT, Bernard (Org). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com saber. Formação de professores e globalização: questões para educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. (Orgs) Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta e Marise Ramos. São Paulo, Cortez, 2012.

CIAVATTA, Maria. DUARTE, Elisa T. [et al]. (Orgs). **Memória e temporalidade do trabalho e da educação**- Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2007.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O Ensino Médio Integrado in: **Dicionário da Educação do Campo**. (Orgs) Roseli Salette Caldart; Isabel Brasil Pereira; Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 2012.

CONJUVE. **Conselho Nacional da Juventude**. Disponível em: <http://juventude.gov.br/conjuve#.WInYw1MrLIU>. Acesso em: 25 janeiro/2017.

DELUIZ, Neise- **Qualificação profissional, trabalho e formação: seminário qualificação trajetória ocupacional e subjetividade**. Disponível em: www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/neise.pdf, acesso em 19/02/2018.

DOURADO, Fernando Luís; PARO, Vitor Henrique (Orgs)- **Políticas Públicas e Educação Básica**- São Paulo: Xana, 2001.

FASTER, Vera. **Da qualificação formal às qualificações tácitas: aprendendo a ser operador de processo em uma indústria de refino de petróleo**. Trabalho e Educação, Belo Horizonte, n° 9, jul/dez 2001.

FERREIRA, Claudia R. B. **As vozes negadas no discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** UFPA, 2016.

FISCHER, Maria Clara Bueno. **Uma outra produção, validação e legitimação de saberes é possível...e necessária.** Trabalho e Educação- vol. 12, nº1 jan/jun-2003.

FOURQUIM, Jean Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicos sociais.** Teoria e educação. Porto Alegre: Pannonica, 1992.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo.** 3ª ed. Brasília: ed. Líber Livro, 2008.

FRANZOI, Naira Lisboa; FISCHER, Maria Clara Bueno. **Saberes do Trabalho: situando o tema no campo trabalho-educação.** In: revista Trabalho Necessário. Rio de Janeiro, NEDDATE, 2015, ano, 13, n 20.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do Professor.** 10ª ed. São Paulo: paz e terra, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 9 ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas.** In: juventude e sociedade. Trabalho, educação cultura e participação.

NOVAES, Regina; VANNUCH, Paulo (Orgs). São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs). **A experiência do trabalho e a educação básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino Médio: concepções e contradições** -3ª ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

_____, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6ª ed._ São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos.** In: GOMEZ [et al]. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2012.

GODINHO, Ana Claudia Ferreira; EGGERT, Edla. **Escola e mundo do trabalho: (des)encontros de saberes na experiência escolar de estudantes da EJA integrada à educação profissional.** Trabalho e Educação. Belo Horizonte, v.22, nº 3, p.197-208, set/dez 2013.

GOMEZ, Carlos Minayo [et al]. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**- 6ª ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMISC, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. ed. Cortez, São Paulo, 1991.

GRZYBOWISKI, Candido. **Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural**. Contexto & Educação, UNIJUI, ano 1, n 4, out/dez. 1986

HOBBSAWM, Eric. **Mundo do trabalho**. (tradução) Waldea Barcellos e Sandra Bedran. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do Contrário em avaliação**. 9ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

<http://www.cidade-brasil.com.br/municipio-sao-francisco-do-para.html#economia>, acesso em 23/01/2018.

IBGE. **Contagem da População 2018**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/sao-francisco-do-para/panorama>. Acesso em: dezembro/ 2018.

JESUS, J. G de. FOERSTE, Erineu. **Educação do campo no Brasil: uma aproximação**. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Janinha+de+jesus+e+erineu+foerste&ntnG=#d=gs_cit&p=&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AH2rMvqpOTTYJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Dpt-BR. Acesso em 01/12/2018.

KOSISK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1926.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo- SP, ed: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: a escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 38, nº1, p.13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**; 6ª ed. São Paulo, Heccus editora, 2013.

LOURINHOS, Rosineide Belém. **O esboço de Leonardos: a experiência da forma integrada do ensino profissional no CEFET/PA**. Universidade Federal do Pará/ Instituto de Ciência da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Belém, 2008.

LUCENA, Carlos. SILVA JUNIOR, João dos Reis (Orgs). **Trabalho e Educação no século XXI: experiências internacionais**- São Paulo: Xamã, 2012.

LÜCK, Heloisa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 29ª ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília. O significado sócio econômico e o desafio da construção de um currículo inovador. **In: proeja: formação técnica integrada ao ensino médio**. Brasília: MEC, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Tradução Willian Laços. Campinas, SP: ed. Alínea, 2008.

MARQUES, Luciana Rosa. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas**. Recife: ed. universitária da UFPE, 2007.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris; Manuscritos Filosóficos e Econômicos Filosóficos**. Tradução de José Paulo Neto e Maria Antônia Pacheco. 1ª ed._ São Paulo: Expressão Popular, 1844.

MEDEIROS, Emanuel Oliveira. **A educação como projeto de desenvolvimento integral: ser pessoa em formação e participação na comunidade**. In: Severino, Antônio Joaquim. Almeida, Cleide Rita Silvério de. Lorieri, Marcos Antônio (Orgs). *Perspectivas da filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDONÇA, A.W.P.C. **Aprendendo com a história**. Texto apresentado no seminário desafio da construção do ensino médio integrado no Estado do Pará. Belém/Pará, 2008

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. – 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, DESLANDES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu (Orgs). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações**. Revista brasileira de educação, RJ. V. 17 n°49, jan- abril 2012.

MORAES, Francisco de KULLER, José Antônio. **Currículos integrados no Ensino Médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2016.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**- 3ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Trabalho e educação**. In: GOMEZ [et al]. *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2012.

ORSOS, Paulino José (Organizador). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: autores associados, 2007.

PARÁ. SECRETARIA DE Estado de Educação. **O ensino médio integrado no Pará como política pública**. Adriana Maria Nazaré de Souza, Ronaldo Marcos de Lima Araujo e Elenilze Guedes Teodoro (Organização). Belém: SEDUC, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**- 16 ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PINHEIRO, Márcio. **Mapa Localização de São Francisco do Pará**. PDF. Belém- Pa, 2018.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez/autores associados, 1993.

PISTRAK, Moisey M. (Org). **A escola- Comuna**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2000.

POLLACK, Michael. **Memória e identidade social**. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

PORTAL AMAZONIA. Disponível em <http://www.portalamazonia.com.br/secao/amazoniadeaz/interna.php?id=668>. Acesso em 05/09/2018.

PORTAL INEP. Disponível em: <http://portalinep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 18/12/2018.

RAMOS, Marise N. **O pacto pelo ensino Médio: reflexões (pregressas) sobre a educação científica**. Revista Margens- interdisciplinar, 2017.

RODRIGUES, Doriedson S. **Saberes sociais e lutas de classes: um estudo a partir da colônia de pescada de pescadores artesanais Z-16- Cametá/Pará**; Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SANDER, Emir. **Gramsci: poder, política e partido**. Trad. Eliana Aguiar- 2ª ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SANTOMÉ, Torres Jurjo. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Torres Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre, ed. Artmed, 1998.

SANTOS, E. H. **Ciência e cultura: uma outra relação entre saber e trabalho**. Trabalho e Educação, Belo Horizonte n° 7, p.119-130, julho/dezembro, 2000.

SANTOS, E. H. **Processos de produção e legitimação de saberes no trabalho**. In: L.A.O. Gonçalves. Currículo e políticas públicas. Belo Horizonte: Autentica, p. 29-40.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SÃO FRANCISCO DO PARÁ. Governo do Estado. Secretaria de Estado de Educação do Pará. Escola Estadual Ensino Médio Maria Conceição Gomes Souza. **Projeto Político Pedagógico**. São Francisco do Pará, 2015.

SÃO FRANCISCO DO PARÁ. Prefeitura Municipal de São Francisco do Pará. Disponível em: www.prefeituramunicipaldesaofranciscodopara.gov.br. Acesso em 19/05/2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**- 42ª ed.- Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SIGNORINI, Inês. **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicada**. Campinas- SP: Mercado das letras, 1998.

SCHWARTZ, Yves. **Trabalho e saber**. Trabalho e Educação- vol. 12, nº1 jan/jul-2003.

STROPASOLAS, Walmir Luiz. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis-SC, ed: UFSC, 2006.

TARDIF, Maurice. **Os professores enquanto sujeito do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério**. In: Didática, currículo e saberes escolares. Vera Maria Candau (Org). Rio de Janeiro: DPeA, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2012.

_____, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, nº 13, 2000.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. 4ª ed. São Paulo: ed. Pollis, 1985.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da vida**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. V. 1.

TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Orgs). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Líber livro e editora UFF, 2011.

TIRIBA, Lia; SICHÍ, Bruna. **Os trabalhadores e a escola: de olho na(s) cultura(s) do trabalho**. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA Maria (Orgs). Trabalho e Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Líber livro/Niterói: EDDF, 2011.

TRAD, Leny A. Bomfim. **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com uso da técnica em pesquisas de saúde**. Physis: Revista Saúde Coletiva. V. 19, nº 3, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013. Acesso em: 13/11/2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. **Trabalho e Educação**. – n. 0, (1996) Belo Horizonte: FaE/UFMG, v.23, n. 1. Jan./abr. 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

VENDRAMINI, Celia Regina. **Experiência humana e coletividade em Thompson**. Revista Esboços n°12- UFSC, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/344/9897>. Acesso em: 24 de janeiro/2017.

VERDUM, Priscila. **Prática pedagógica: o que é? O que envolve?**- Revista Brasil por Escrito- PUCRS, vol.4, n°1, jul. 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa- Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZAIDAN, Samira. **Saberes experienciais e saberes pedagógicos- um estudo**. Trabalho e Educação, MG, vol. 12, n°1- jan/jun-2003.

ZORZI, Fernanda; FRANZOI, Naiara Lisboa. **Saberes do trabalho e do trabalhador: reflexões no contexto do PROEJA**. Trabalho e Educação, Belo Horizonte, vol. 19, n° 3, p. 115-127, set./dez. 2010.

APÊNDICE A - Roteiro de perguntas para entrevista previa com pais/responsáveis dos educandos

Objetivo: Levantamento de dados prévios para mapear a situação sócio-econômica-cultural dos jovens educandos matriculados nos turnos da tarde e noite na Escola de Ensino Médio Maria Conceição Gomes de Souza.

- 1- Quais as atividades que os jovens mais ajudam no dia a dia deles. Me fale um pouco?
- 2- Quais as atividades na agricultura vocês realizam?
- 3- Os meninos, (jovens) além das atividades da roça que outras atividades eles desenvolvem aqui na comunidade?
- 4- Como você observa de modo geral que os jovens que ajudam os pais e as famílias na agricultura e nas atividades de roça?
- 5- Você observa que os jovens daqui do meio rural, quando eles vão para escola, que saberes eles levam e socializam na escola com os demais colegas e professores?
- 6- O que os jovens da zona rural buscam para o futuro deles indo pra escola e concluindo o Ensino Médio?
- 7- Como você observa a relação entre os jovens do meio rural e a equipe gestora na escola Conceição Gomes?
- 8- Quais as atividades que os jovens realizam em que eles ganham algum recurso financeiro para suprir suas necessidades?
- 9- Na sua opinião, qual a contribuição da escola para a vida dos jovens do meio rural que estão inseridos na escola?

APÊNDICE B - Roteiro de perguntas para entrevista com a equipe gestora

Objetivo: Levantamento de dados para observar processos que se caracterizam como integração ou não integração dos saberes dos jovens educandos matriculados nos turnos da tarde e noite na escola e os conhecimentos escolares, a partir da atuação da gestão da escola nos processos educativos desenvolvidos.

- 1- Como a *proposta educativo-pedagógica* da escola trabalha para inserir os educandos do meio rural na dinâmica das atividades da escola?
- 2- Quais as ações pedagógicas desenvolvidas na escola em que é possível visualizar alguma relação entre os *saberes* dos alunos da zona rural e os *conhecimentos da escola*? Em que momentos você consegue visualizar, em que ações, de modo geral?
- 3- Como a escola dialoga com os *saberes* dos alunos da zona rural aqui dentro da escola? Como é essa relação?
- 4- O que a equipe gestora tem feito em termos de *práticas educativas* que têm contribuído para a formação dos jovens do campo a partir de suas *experiências* de vidas e de seus *saberes*? Não só em sala de aula, nas atividades escolares em geral.
- 5- Quais as ações que a equipe gestora realiza que favorece na prática pedagógica dos professores um processo de diálogo entre os saberes escolares e os saberes dos educandos da zona rural?

APÊNDICE C - Roteiro de perguntas para entrevista com os educadores

Objetivo: Levantamento de dados para observar processos que se caracterizam como integração ou não integração dos saberes dos jovens educandos matriculados nos turnos da tarde e noite na escola e os conhecimentos escolares, a partir da prática pedagógica desenvolvida na escola.

- 1- Como você reconhece os educandos presente nos turnos da tarde e da noite na escola?
- 2- Na sua prática como educador você reconhece as *práticas de trabalho* realizadas pelos educandos e os saberes que eles possuem?
- 3- De que modo você organiza os conteúdos para ministrar suas aulas para os educandos da zona rural?
- 4- Em quais atividades/momentos ou projetos que ocorrem na escola você observa uma integração entre os saberes do trabalho dos educandos da zona rural e os conhecimentos das disciplinas escolares?
- 5- Em sua opinião o que os educando da zona rural buscam na escola?

APÊNDICE D - Roteiro de perguntas para entrevista com os educandos

Objetivo: Levantamento de dados para observar evidências de integração ou não integração dos saberes sociais dos jovens trabalhadores, oriundos da zona rural, matriculados nos turnos da tarde e noite na escola de Ensino Médio Maria Conceição Gomes de Souza.

- 1- Como você observa a relação entre os conhecimentos que a escola transmite e os *saberes* que você aluno já possui, da sua experiência de vida e trabalho na zona rural?
- 2- Em que momentos na dinâmica das aulas você observa uma troca de informações entre os conhecimentos da escola e os *saberes de vida e do trabalho dos alunos*?
- 3- Quais ações/atividades educativas a escola desenvolve em que há espaços para a participação e para a formação dos alunos que são da zona rural?
- 4- Como você analisa a atuação dos professores na dinâmica das aulas? Eles contextualizam os conteúdos dentro da realidade de vida dos alunos, como?
- 5- Como você observa a atuação da *equipe gestora* no processo de formação dos alunos da zona rural?

APENDICE E- Termo de consentimento

PREZADO (A) SENHOR (A),

Sou aluna do curso do mestrado do programa de Pós graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica da Universidade Federal do Pará, orientanda do professor Dr. Doriedson Rodrigues.

Estou realizando uma pesquisa intitulada **PRÁTICAS EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE JOVENS TRABALHADORES:** perspectivas para a integração entre os saberes sociais do trabalho e os conhecimentos escolares no Ensino Médio em São Francisco do Pará, no momento estou trabalhando no levantamento de dados para consolidar os objetivos da pesquisa, por isso gostaria de contar com o seu consentimento para participar voluntariamente desta entrevista.

Sua participação é de fundamental importância, sem a qual não poderemos realizar esse estudo. O sigilo das informações serão garantidos não sendo divulgado o nome do (a) entrevistado (a), pois as informações prestadas serão trabalhadas única e exclusivamente para os propósitos da pesquisa.

São Francisco do Pará _____/_____/2017.

Nome do entrevistado (a)

Claudia Regina B. Ferreira-Mestranda