



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

OSVALDO LUÍS MARTINS DE CASTRO

**INTEGRAÇÃO/NÃO INTEGRAÇÃO: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM  
RELAÇÃO COM OS MUNDOS DO TRABALHO E OS SABERES EXPERIENCIAIS DE  
EGRESSOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO CIEBT/CAMETÁ**

BELÉM – PA

2020

OSVALDO LUÍS MARTINS DE CASTRO

**INTEGRAÇÃO/NÃO INTEGRAÇÃO: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM  
RELAÇÃO COM OS MUNDOS DO TRABALHO E OS SABERES EXPERIENCIAIS DE  
EGRESSOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO CIEBT/CAMETÁ**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica, como requisito para obtenção de título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues

BELÉM – PA

2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

Castro, Osvaldo Luis Martins de  
INTEGRAÇÃO/NÃO INTEGRAÇÃO: O ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO EM RELAÇÃO COM OS MUNDOS DO  
TRABALHO E OS SABERES EXPERIENCIAIS DE EGRESSOS  
DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO CIEBT/CAMETÁ /  
Osvaldo Luis Martins de Castro. — 2020.  
xi, 170 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues  
Rodrigues

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em  
Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos  
Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do  
Pará, Belém, 2020.

1. Integração, Ensino Médio Integrado, Conhecimento  
Escolar, Saberes Experienciais, Mundos do Trabalho. I.  
Título.

CDD 370

---

OSVALDO LUÍS MARTINS DE CASTRO

**INTEGRAÇÃO/NÃO INTEGRAÇÃO: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM  
RELAÇÃO COM OS MUNDOS DO TRABALHO E OS SABERES EXPERIENCIAIS DE  
EGRESSOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO CIEBT/CAMETÁ**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica, como requisito para obtenção de título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues

Apresentado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues (Orientador)  
Universidade Federal do Pará

---

Prof. Dr. Raimundo Alberto de Figueiredo Damasceno (Membro interno)  
Universidade Federal do Pará

---

Profª. Dra. Maria das Graças da Silva Silva (Membro externo)  
Universidade Estadual do Pará

*Dedico este trabalho a minha companheira de vida Vilma e a meu sobrinho/filho Joaquim, a meus amigos e colegas do curso de mestrado, e em especial a meus dedicados professores/educadores.*

## AGRADECIMENTOS

Quero aqui agradecer especialmente ao amigo, companheiro e orientador Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues, por seu exemplo como intelectual engajado na luta sempre em busca de uma educação solidária em prol dos trabalhadores. Aprendi contigo que o trabalho intelectual exige sacrifício.

A todos os professores, em nome do professor, amigo e companheiro Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva, sempre ao lado dos mais fracos, dos que precisam. Contigo, amigo, aprendi a ser mais humano.

Aos meus professores do curso de mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica, Prof. Marcio Rayol, Profa. Dinair da Hora, Prof. Fabrício, Profa. Emina, Profa. Ney Cristina, Prof. José Bitencourt, Prof. Genilton e, em especial, ao Prof. Dr. Ronaldo Araujo, por quem tenho o mais profundo respeito e admiração. Obrigado pelo incentivo e pelas cobranças necessárias no momento oportuno.

À Profa. Dra. Maria das Graças, pelas contribuições a este trabalho no Exame de Qualificação; e ao Prof. Dr. Raimundo Alberto de Figueiredo Damasceno, pelas contribuições históricas e pelas palavras-chaves na correção do texto no momento da qualificação.

À minha família, pai, mãe, irmãos, sobrinhos e, principalmente, minha amada companheira de vida, Vilma Miranda, que esteve a todo momento ao meu lado, ajudando e incentivando nesta árdua, mas prazerosa empreitada, e ao meu sobrinho/filho Joaquim Neto, por nos socorrer nos momentos mais difíceis.

Aos professores e professoras do CIEBT/Cametá, em especial aos sujeitos da pesquisa, sem os quais não concluiríamos este trabalho.

A todos os meus colegas de curso (Currículo e Gestão), especialmente aos parceiros Nilzete, Cledinei, Keline, Alcione, Alice, Adaylson e Raimundo Leite, com quem rimos, comemoramos e, acima de tudo, estudamos.

Chegamos ao final de mais uma empreitada da vida, e o que fica são as coisas boas que foram construídas no decorrer destes dois anos de estudos. Muito obrigado pela colaboração de todos.

*[...] o sentido do trabalho que estrutura o capital (o trabalho abstrato) é desestruturante para a humanidade, enquanto seu polo oposto o trabalho que tem sentido estruturante para a humanidade (o trabalho concreto que cria bens socialmente úteis) torna-se potencialmente desestruturante para o capital. Aqui reside a dialética espetacular do trabalho que muitos de seus críticos foram incapazes de compreender (ANTUNES, 2018, p. 26).*

## RESUMO

A pesquisa, intitulada “INTEGRAÇÃO/NÃO INTEGRAÇÃO: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM RELAÇÃO COM OS MUNDOS DO TRABALHO E OS SABERES EXPERIENCIAIS DE EGRESSOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO CIEBT/CAMETÁ”, analisou, a partir de egressos do curso de Agropecuária do CIEBT/Cametá, no estado do Pará, a integração/não integração entre os processos de ensino-aprendizagem escolar e os mundos do trabalho vivenciados pelos alunos egressos desse curso do ensino médio integrado, considerando a relação dialética entre conhecimentos escolares e saberes experienciais do trabalho. O estudo abordou o mundo do trabalho não apenas a partir da perspectiva do capital, mas buscando compreender a integração a partir da vivência do egresso em seu cotidiano, no interior dos interesses dos trabalhadores, no sentido de assegurar as materialidades que lhes conferem a identidade trabalhadora na Amazônia, de modo a compreender os momentos de construção do conhecimento amalgamado aos mundos do trabalho, não somente ao trabalho decorrente de sua formação profissional, mas também das experiências quotidianas anteriores e posteriores aos processos educacionais. A compreensão dessa integração se traduziu como centralidade do estudo, entendendo que deve haver aqui uma integração entre a escola e a vida do sujeito, em prol da autonomia em oposição a uma formação tecnicista. Na pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados coletados, a partir de 4 egressos e 4 funcionários da escola, tomamos as orientações de uma pesquisa qualitativa e os procedimentos da análise de conteúdo, confrontando as informações com o contexto da realidade da qual emergem e com o referencial teórico construído ao longo de todo o trabalho. A totalidade de materiais coletados foi organizada e analisada à luz do materialismo histórico-dialético, para a compreensão do contexto/totalidade em que a escola está inserida, bem como a compreensão das relações de contradição que são próprias do sistema capitalista. Nossos resultados apontam que houve integração entre os processos formativos escolares e as experiências dos mundos do trabalho dos egressos do CIEBT/CAMETÁ, mas de forma inversa, isto é, integração de fora para dentro, do externo para o interior, da vida dos egressos para a escola. Assim, a pesquisa demonstra que a integração ocorreu no relacionar-se entre a escola e a vida, por uma imposição dos sujeitos egressos, o que a escola se permitiu. Portanto, observa-se que a relação entre a escola e a vida pode ser denominada integração dos conhecimentos, em que a experiência da vida cotidiana foi fundamental para a construção do conhecimento escolar. Outrossim, também observamos elementos a não contribuir com processos de integração, como as dificuldades de infraestrutura escolar, de modo a se favorecer processos de aprendizagem a partir da unidade teórico-prática, fato que foi possível no contexto dos egressos em virtude de suas relações próximas com o curso de Agropecuária, dado o envolvimento com a materialidade produtiva dos mesmos no campo da agricultura e do trabalho no campo, em termos produtivos. Destaca-se ainda a questão da não compreensão de processos de integração por parte da escola em sua totalidade, havendo ações isoladas, dada a perspectiva de uma atitude ético-política a favor de uma integração entre escola e vida.

**Palavras-chave:** Integração. Ensino Médio Integrado. Conhecimento escolar. Saberes experienciais. Mundos do trabalho.

## ABSTRACT

The research, entitled “INTEGRATION/NON-INTEGRATION: INTEGRATED HIGH SCHOOL IN RELATION TO WORLD WORDS AND EXPERIENTIAL KNOWLEDGE FROM THE CIEBT/CAMETÁ AGRICULTURAL COURSE”, analyzed, from graduates of the CIE agricultural course / Cametá, in the State of Pará, the integration / non-integration between school teaching / learning processes and the worlds of work experienced by students graduating from the Integrated High School agricultural course, considering the dialectical relationship between school knowledge and experiential knowledge of work. The study approached the world of work not only from the perspective of capital, but seeking to understand integration from the experience of graduates in their daily lives, within the interests of workers, in order to ensure the materialities that give them the worker identity in the Amazon, in order to understand the moments of construction of knowledge amalgamated with the worlds of work, not only to work resulting from their professional training, but also from daily experiences before and after educational processes. The understanding of this integration was translated as the centrality of the study, understanding that there must be here an integration between the school and the subject's life, in favor of autonomy as opposed to a technicist formation. In the research, we used the semi-structured interview. For the analysis of the collected data, from 04 graduates and 04 school employees, we take the guidelines of a qualitative research and the content analysis procedures, comparing the information with the context of the reality from which they emerge and with the constructed theoretical framework throughout the work. The totality of collected materials were organized and analyzed in the light of historical-dialectical materialism, in order to understand the context / totality in which the school is inserted, as well as to understand the relations of contradictions that are typical of the capitalist system. Our results point out that there was integration between the school training processes and the experiences of the worlds of work of the graduates of CIEBT/Cametá, but in an inverse way, that is, integration from outside to inside, from outside to inside, from the life of the graduates to the school. Thus, the research demonstrates that integration took place in the relationship between school and life, due to the imposition of subjects who left school and school was allowed. Therefore, it is observed that the relationship between school and life can be called the integration of knowledge, where the experience of everyday life was fundamental for the construction of school knowledge. Furthermore, we also observed elements that do not contribute to integration processes, such as the difficulties of school infrastructure, in order to favor learning processes based on the theoretical-practical unit, a fact that was possible in the context of graduates due to their close relations with the agricultural course, given their involvement with their productive materiality in the field of agriculture and work in the field, in productive terms. The issue of not fully understanding integration processes on the part of the school is also highlighted, with isolated actions, given the perspective of an ethical-political attitude in favor of an integration between school and life.

**Keywords:** Integration. Integrated High School. School Knowledge. Experiential Knowledge. Worlds of Work.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
APACC	Associação Paraense de apoio às Comunidades Carentes
CIEBT	Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins
EETEPA	Rede Estadual de Escolas Tecnológicas do Pará
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Educação Profissional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEAS	Instituto de Desenvolvimento, Educação Ambiental e Solidariedade
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
PCT	Plano de Curso Técnico
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia

## SUMÁRIO

<b>1 DO OBJETO AO PROBLEMA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS INICIAIS</b> .....	12
1.1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO/PROBLEMA EM CONSIDERAÇÕES INICIAIS ....	13
1.2 A MOTIVAÇÃO E OS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA NECESSIDADE DE PESQUISA .....	16
1.3 DO PROBLEMA AO OBJETO – ENTRE O LÓCUS, AS QUESTÕES DE PESQUISA E OS OBJETIVOS .....	20
1.4 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE REFERENCIAIS DE ANÁLISE.....	23
1.5 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICO-TEÓRICAS INICIAIS EM RELAÇÃO COM O OBJETO/PROBLEMA DE PESQUISA .....	28
1.6 OS SUJEITOS DA PESQUISA E AS ENTREVISTAS .....	33
1.7 O CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – O CIEBT .....	40
1.8 SOBRE A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	42
<b>2 TRABALHO, CONHECIMENTOS E SABERES, COTIDIANO E EXPERIÊNCIA E MUNDOS DO TRABALHO</b> .....	45
2.1 O TRABALHO E SEU CARÁTER ONTOLÓGICO E EDUCATIVO .....	45
2.2 CONHECIMENTOS E SABERES NA MATERIALIDADE HUMANA .....	53
2.3 O COTIDIANO E A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO HUMANA .....	59
2.4 MUNDOS DO TRABALHO E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE TRABALHADORES ...	66
<b>3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS FORMATIVOS DOS TRABALHADORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS</b> .....	76
3.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS CONTEXTOS SOCIAL, POLÍTICO E ECONÔMICO DE SUAS MATERIALIDADES NA FORMAÇÃO HUMANA .....	76
<b>3.1.1 A educação profissional no Brasil e suas implicações formativas.....</b>	<b>77</b>
<b>3.1.2 A educação profissional nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961 a 1996</b> .....	<b>83</b>
<b>3.1.3 A dualidade educacional no ensino profissional e a perspectiva de formação pelo trabalho e a integração no ensino médio.....</b>	<b>86</b>
3.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	94
<b>3.2.1 A prática pedagógica como dimensão da prática social .....</b>	<b>97</b>
<b>3.2.2 Práticas pedagógicas integradoras .....</b>	<b>100</b>

<b>4 A INTEGRAÇÃO E A NÃO INTEGRAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM OS MUNDOS DO TRABALHO E OS SABERES EXPERIENCIAIS DE EGRESSOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIA.....</b>	<b>103</b>
4.1 INTEGRAÇÃO, FORMAÇÃO E MOVIMENTO SOCIAL NO CONTEXTO DOS EGRESSOS .....	104
4.2. INTEGRAÇÃO DE SABERES EXPERIENCIAIS E CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS – O PRESCRITO E O VIVENCIADO .....	116
4.3. A INTEGRAÇÃO ENTRE O EXPERIENCIADO E O VIVIDO NA FORMAÇÃO ESCOLAR NO CIEBT.....	124
4.4 INTEGRAÇÃO E AMPLIAÇÃO DE IDENTIDADE E POTENCIALIDADES DO TRABALHADOR RURAL .....	141
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>167</b>

## **1 DO OBJETO AO PROBLEMA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS INICIAIS**

Nesta seção apresentamos o objeto, o problema, os objetivos e as questões norteadoras da presente pesquisa, assim como aspectos teórico-metodológicos iniciais, os sujeitos da pesquisa e caracterização do Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins (CIEBT), com o objetivo de situar os procedimentos metodológicos realizados, a fim de respondermos ao problema de pesquisa. Esta seção está constituída de oito subseções.

Na subseção 1.1, apresentamos a contextualização do problema e do objeto da pesquisa, para, em seguida, na subseção 1.2, expor as razões pessoais e científicas que motivaram a investigação sobre a questão da integração ou não integração entre saberes experienciais de egressos de um curso de Agropecuária e conhecimentos escolares, a partir do ensino médio integrado desenvolvido no Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins, situado no município de Cametá, estado do Pará.

Em 1.3, explicitamos mais ainda o objeto e o problema de pesquisa, assim como as questões norteadoras da pesquisa, para na subseção 1.4 apresentarmos considerações iniciais sobre categorias de análise que consubstanciaram a presente investigação.

Na subseção 1.5 apresentamos um conjunto de pressupostos e orientações metodológicas que balizaram nossa investigação, como as questões de método e a natureza qualitativa da abordagem.

Na subseção 1.6, apresentamos os sujeitos da pesquisa, o quantitativo de entrevistados e suas materialidades experienciais, em termos de aspectos socioculturais-formativos-produtivos.

Na subseção 1.7, caracterizamos o Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins, a partir do qual, no interior da formação em Agropecuária em nível médio integrado, buscamos analisar os processos de integração ou não integração entre os conhecimentos escolares e os saberes experienciais dos egressos.

Por fim, na última subseção, 1.8, apresentamos a estrutura da presente dissertação.

## 1.1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO/PROBLEMA EM CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a análise sobre integração/não integração<sup>1</sup> entre os processos de ensino-aprendizagem<sup>2</sup> escolar e os mundos do trabalho<sup>3</sup> vivenciados pelos alunos egressos do curso de Agropecuária do ensino médio integrado (EMI) do Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins (CIEBT/Cametá), observando tanto a dimensão formativa escolar, como a sua relação com a pós- formação escolar, de forma dialética, quando os sujeitos já se encontram mais presentes nos mundos do trabalho, enquanto exercício profissional.

Outrossim, registramos que o interesse em pesquisar tal temática partiu do pressuposto de que o estudo pretendido não buscou abordar os mundos do trabalho a partir de uma perspectiva dos interesses do capital, no sentido de examinar a relação entre trabalho e produção-formação, no interior dos marcos teóricos da Teoria do Capital Humano<sup>4</sup>, até por que esse não foi o objetivo da presente investigação; mas, sim, em decorrência de se compreender a formação dos trabalhadores como resultante da integração com a vivência do egresso de um curso técnico, de modo a analisar como os próprios trabalhadores, em seus processos formativos, também estabelecem mediações para assegurar seus saberes, integrando-os na formação escolar, num movimento da escola para com a vida desses sujeitos, mas também desses sujeitos para com a escola, partindo-se do pressuposto, apontado por Arroyo (2012, p. 108), de prestar atenção “aos processos educativos que se dão na prática social”, de maneira a

---

<sup>1</sup> Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 17), o termo integração é entendido como uma proposta de ensino em que “o trabalho seja 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”. O termo não integração refere-se aqui à proposta de ensino que se contrapõe ao termo integração, primando-se por uma proposta de ensino que fragmenta a dimensão intelectual em relação ao trabalho produtivo, negando as experiências de trabalho dos sujeitos aprendizes, decorrentes de suas materialidades de vida, oriundas do trabalho.

<sup>2</sup> Segundo Libâneo (2012, p. 348), os processos de ensino e aprendizagem são fatores de ampliação da capacidade dos alunos de promover mudanças, em si próprios e nas condições objetivas em que vivem, por meio do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, cultural e ético.

<sup>3</sup> Mundos do trabalho engloba outros fatores além da função laboral no sentido estrito. Por mundos do trabalho entendem-se todas as atividades materiais, produtivas e os processos sociais, políticos, religiosos e culturais que dão sentido à vida e que lhes conferem significado no tempo e no espaço. Disponível em: <<http://www.eprocad.org.br/projetos/mundo-do-trabalho>>.

<sup>4</sup> Assumimos a Teoria do Capital Humano a partir das críticas propostas por Frigotto (1984, p. 126), para o qual a presente teoria escondia as desigualdades sociais, favorecendo a construção ideológica de que essas seriam superadas por um sistema meritocrático, mas que, substantivamente, servia para mascarar “o caráter orgânico da acumulação, concentração e centralização do capital e a própria luta de classes, na medida em que se nivela, sob a categoria de capital, a capacidade de trabalho dos indivíduos ‘potenciada’ com educação ou treinamento, ao capital físico, ou seja a força do trabalho se apresenta como uma mercadoria – um capital do mesmo valor que o capital físico”.

teorizar sobre essa realidade e criando “espaços e metodologias para essa prática educativa”, de maneira a compreender a integração da “educação escolar nessa prática social mais global”.

Assim, o estudo se propôs a compreender a construção dos processos formativos de conhecimentos escolares amalgamados aos mundos do trabalho, não somente ao trabalho decorrente da formação profissional, mas também resultante das experiências cotidianas anteriores e posteriores aos processos educacionais escolares, a partir dos contextos sociais, políticos, econômicos, culturais e de produção vividos pelos egressos, para o que foi necessário entender, por exemplo, como viviam os egressos após a imersão nos processos educativos, assim como interagiam com seus saberes no interior dos próprios processos de formação escolar, partindo do pressuposto, conforme Ciavatta (2009, p. 18), de que no bojo da relação nominal entre trabalho e educação “há um universo complexo de múltiplas relações sociais”, de maneira que a compreensão dessa integração se traduziu como centralidade do estudo, entendendo-se que deve haver aqui uma integração entre a escola e a vida do sujeito.

Por esse prisma, entendemos que o CIEBT/Cametá possibilitou a construção de um espaço efetivo para que os discentes do curso de Agropecuária do EMI pudessem vivenciar uma integração, mas também não integração, no interior de espaços de contradição e antagonismos, de suas experiências cotidianas aos conhecimentos escolares<sup>5</sup>, considerando que a realidade se constitui numa unidade de contrários (KOSIK, 2002), em que a negação e a afirmação das experiências dos trabalhadores decorrem de processos de lutas de classe, conforme nos aponta Arroyo (2012, p. 108-109), para o qual “na variedade das lutas populares podemos perceber não apenas um movimento em prol da participação nos bens sociais, econômicos e culturais produzidos na sociedade capitalista, mas um movimento social para a construção de uma sociedade alternativa”, sendo que “esse movimento, enquanto práxis social, traz em si uma revolução no saber, no reconhecer-se, educar-se e formar-se das classes”, constituindo-se “a produção do saber e da cultura [...] um momento dessa práxis social, enquanto fazer humano de classes sociais contraditórias”, o que nos possibilitou inferir que a luta para a integração vivida pelos egressos para que suas experiências de trabalho estivessem integradas a processos formativos escolares, a partir dos interesses dos trabalhadores, constituiu-se em um momento de uma “revolução no saber, no reconhecer-se, educar-se e formar-se” de classe, porque lhes possibilitava um reconhecer-se enquanto sujeitos de cultura e identidade decorrente de suas experiências, mediadas e construídas pelo/no trabalho.

---

<sup>5</sup> Entendemos que conhecimento escolar se encontra dentro da categoria conhecimento científico e que, como uma atividade que objetiva o ensino-aprendizagem, utiliza meios pedagógicos, didáticos para se concretizar, ou seja, o conhecimento escolar é valorizado socialmente, é sistematizado e pré-definido (LOPES, 1999, p. 16).

Tais considerações nos conduziram à construção de nosso problema de pesquisa, em que se indaga como se materializa a integração ou não integração entre os processos de formação escolar e as experiências dos mundos do trabalho dos alunos egressos do EMI em Agropecuária do CIEBT/Cametá, em prol da autonomia em oposição a uma formação tecnicista, partindo-se do princípio de que a escola pode atuar como um instrumento de transformação social com função educativa e de caráter emancipatório, dada sua historicidade de vetor produtor e distribuidor de conhecimentos, mas permitindo a integração, em seus processos formativos, do saber e do poder de classe dos trabalhadores, conforme nos aponta Arroyo (2012, p. 104), reconhecendo-se “sua capacidade de pensar, decidir sua sorte, ser sujeito de saber e de cultura”.

Quanto a esse acesso ao conhecimento escolar, consideramos que sua produção decorre, segundo Kuenzer (1988), das atividades práticas dos homens, sendo o trabalho o seu elemento fundante, o que nos levou à necessidade de entender a materialidade produtiva, social, cultural, econômica e política vivida pelos egressos, de modo a compreender os processos de integração ou não integração, uma vez que é por meio do trabalho que apreendemos, compreendemos e transformamos o meio em que vivemos e ao mesmo tempo nos transformamos, constituindo-se, portanto, a base fundamental de todo o processo de conhecimento humano, mas sempre oriundo das relações sociais (KUEZER, 1988, p. 27).

Sob essa lógica, fez-se necessário compreendermos o papel desempenhado pela escola e ao mesmo tempo entendermos o tipo de educação que os alunos recebiam no CIEBT, uma vez que, segundo Saviani (2011, p. 8-9), sua expansão para o povo se dá nos limites da formação de mão de obra e da difusão dos valores dominantes, de acordo com os interesses dos proprietários dos meios de produção, de modo que, entendido esse viés, pode acabar por negar-se o direito, à classe trabalhadora, de acesso aos instrumentos teórico-metodológicos que podem permitir-lhe a sistematização de um saber articulado ao seu projeto hegemônico (KUENZER, 1988, p. 28), o que pode gerar uma separação entre saber e fazer, deixando transparecer uma expressa dualidade educacional.

Sobre o ponto de vista da dualidade de interesses contida na educação, Arroyo (2002) nos diz que há uma luta pela educação da classe trabalhadora, pois a burguesia não tem interesse em que aquela tenha conhecimento sobre seus direitos, haja vista ser conveniente para o capitalismo que os mesmos não sejam esclarecidos, o que implica, certamente, uma maneira mais eficaz de “controlar, reprimir o saber, a educação, a organização e constituição da classe trabalhadora” (AVIZ, 2016, p. 12).

Partindo do exposto, a dualidade educacional pode acabar por criar uma fragmentação que nega a unidade teoria-prática, descartando a formação integral do homem em sua plenitude, atuando a escola em compromisso com o capital e apartada da realidade do trabalhador, de um ensino consciente e ativo, problematizador, que amplie os horizontes culturais. Por outro lado, entendemos que a efetivação de um projeto emancipatório, de autonomia intelectual que conduza o aluno ao entendimento crítico da realidade em que está inserido, pressupõe processos formativos que integrem os conhecimentos escolares com as experiências dos sujeitos em formação, entendendo-se que, na “prática social enquanto prática produtiva, organizativa, se faz cultura, o povo se educa e se forja, se torna ser social consciente” (ARROYO, 2012, p. 110).

## 1.2 A MOTIVAÇÃO E OS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA NECESSIDADE DE PESQUISA

O interesse em estudar esta temática se deu quando assumimos a direção do Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins (CIEBT), a partir de 2008, quando da implantação na escola dos cursos técnicos integrados<sup>6</sup>, por meio da Rede Estadual de Escolas Tecnológicas do Pará (EETEP), através da Portaria nº 042/2008-SAEN/SEDUC.

Nosso empenho em colaborar com uma educação voltada para os interesses dos trabalhadores começou ainda bem antes da implantação do CIEBT em Cametá. Por volta do ano de 1996 participamos da fundação de uma ONG denominada Instituto de Desenvolvimento, Educação Ambiental e Solidariedade (IDEAS), que tinha como objetivo a formação de trabalhadoras e trabalhadores das regiões ribeirinhas, ilhas e estradas nas temáticas de meio ambiente, educação de gênero e emprego e renda.

Ainda no IDEAS buscávamos entender a relação entre educação e trabalho. Trabalhávamos na formação de adultos com o intuito de direcioná-los na busca de uma atividade econômica que trouxesse melhorias ao seu modo de vida e de sua família dentro de uma perspectiva sustentável e solidária, atuando ainda na formação de gênero, buscando um entendimento entre homens trabalhadores e mulheres trabalhadoras.

Essa experiência acumulada como formador popular no IDEAS nos impulsionou em busca de uma explicação para o processo de como se materializa a integração ou não integração

---

<sup>6</sup> Turma integrada em que a educação profissional e o ensino médio são cursados em conjunto num único turno e são intimamente relacionados. A certificação de conclusão do ensino médio e o diploma de técnico de nível médio são obtidos juntos, isso quer dizer que é preciso concluir o curso todo (que dura em média 4 anos, incluindo estágio) para receber os certificados (PORTO et al., 2008, p. 6).

entre os processos de formação escolares e as experiências dos mundos do trabalho dos alunos egressos do CIEBT, no contexto de já formados, vivendo esses mundos, pois, já fora da escola.

Com esta realidade escolar peculiar, surgiu um questionar-se para analisar como os sujeitos egressos do curso de Agropecuária integravam sua formação a diferentes materialidades produtivas oriundas do cotidiano do trabalho por eles vivenciado, partindo-se do pressuposto, decorrente de nossa prática docente na escola, que a cada final de ano um número significativo de alunos formados no CIEBT era obrigado a buscar trabalhos distintos da sua área de formação. Observando tal contexto, optamos por trabalhar a temática em questão, no sentido de buscar compreender como se efetiva a integração ou não integração dos processos de ensino-aprendizagem à formação profissional nos mundos do trabalho dos alunos egressos do CIEBT, de modo a analisar a vida desses egressos no seu cotidiano, nos seus mundos do trabalho e de como articulam os conhecimentos escolares com os saberes experienciais, interessando-nos em entender a vida desse sujeito no seu dia a dia e como as práticas pedagógicas se integravam ou não nas suas relações socioeconômicas e culturais.

Levando-se em consideração os anos de atuação como professor no CIEBT, percebíamos, empiricamente, que nem sempre se desenvolvia uma educação em que os processos de formação escolar se integravam às experiências de trabalho vivenciadas pelos alunos trabalhadores, quer porque acabavam por se concentrar tão somente na base técnica de cada curso, silenciando os saberes dos discentes, ou porque os próprios docentes não conseguiam relacionar as experiências de trabalho desses sujeitos enquanto elementos de discussão no interior do processo formativo relacionado aos conhecimentos escolares, observando-se, assim, um modelo tradicional de educação em que muitos professores se colocavam como fonte de todo o conhecimento, enquanto o aluno e suas experiências acabavam por ser, de uma alguma forma, negligenciados, tomando-se apenas como elementos de exemplificação dos conhecimentos escolares, sem estabelecer nexos entre o senso comum e o bom senso, de que nos fala Semeraro (2006, p. 19), com base em Gramsci, para o qual:

*A conquista de um conhecimento crítico, autônomo e criativo é tão crucial para a liberdade e a afirmação dos projetos políticos dos setores subjugados que Gramsci chega, em diversos momentos, a traçar as linhas do seu processo de formação. Em primeiro lugar, observa, é preciso aprender a respeitar o saber popular mesmo na sua desorganicidade e fragmentariedade, sem, contudo, deixar de ter uma posição crítica frente às opiniões e às “crenças” disseminadas no “senso comum”. A partir desse, se chega a perceber o “bom senso”, presente em tantos conhecimentos populares, e que “merece ser desenvolvido e tornado coerente”. Mas, além disso, é necessário aprender a criar uma capacidade crítica frente ao saber acumulado e repassado oficialmente, que deve ser visto não como óbvio e natural, mas como sendo interpretado e administrado por grupos sociais que visam precisos objetivos políticos.*

Faltava, pois, no contexto de nossas observações a partir do CIEBT, em muitos momentos, uma maior capacidade no respeito ao “saber popular mesmo na sua desorganicidade e fragmentariedade, sem, contudo, deixar de ter uma posição crítica frente às opiniões e às ‘crenças’ disseminadas no “senso comum”, conforme nos fala Semeraro (2006, p. 19), de modo a se chegar ao bom senso, no sentido de se “aprender a criar uma capacidade crítica frente ao saber acumulado e repassado oficialmente [...], não o vendo como óbvio e natural, mas como sendo interpretado e administrado por grupos sociais que visam precisos objetivos políticos”, devendo os saberes dos trabalhadores também ser analisados, em integração, no interior do envolvimento com o saber acumulado e repassado oficialmente. Não se pode negar, contudo, que, a partir de uma perspectiva dialética, havia processos de ensino-aprendizagem no CIEBT que se alternavam entre momentos de integração e não integração dos conhecimentos escolares à vida dos alunos do curso de Agropecuária, conforme nossos resultados atestam neste trabalho, na seção 3, mas também observávamos vários fatores que acabavam concorrendo para a não integração dos conhecimentos escolares à vida dos alunos, como:

- a) o PPP da escola era elaborado sem a participação da comunidade escolar, com objetivo exclusivo de cumprir com exigências da legislação educacional, de maneira que tal fato incidia diretamente sobre o aspecto político-participativo dos sujeitos, que acabam por não ter seus anseios atendidos, integrados na dinâmica escolar, cristalizando uma gestão centralizadora que não contribuía para a integração das próprias experiências de trabalho dos seus discentes;
- b) o planejamento escolar dava-se de forma apartada entre professores da área técnica e do núcleo comum, desfavorecendo o diálogo entre as disciplinas, o que incidia em uma interlocução não criativa que influenciava negativamente o processo integrador;
- c) a escolha da direção e da maior parte do corpo administrativo da escola se dava por indicação de atores políticos (deputados, prefeito, vereadores), o que acabava não favorecendo uma autonomia na implementação de práticas pedagógicas integradoras, porque focadas tão somente em um conteúdo técnico, apartado da realidade dos discentes, pois havia necessidade de recursos para o desenvolvimento de tempos formativos para além da escola, mas que não eram obtidos, a partir de uma força gestora que se contrapunha às negativas de um não recurso, dado o atrelamento político;

- d) o conselho escolar pouco se reunia, pois sempre foi organizado com o intuito de legitimar e aprovar as contas da escola, não opinando, portanto, no processo pedagógico da escola;
- e) a maioria dos professores da área técnica profissional era contratada e não residia no município. Sempre viajava, o que impedia um maior contato e vivência com os alunos, fato que poderia mostrar-lhes caminhos para um processo de ensino contextualizado, contribuindo para a integração dos conhecimentos.

Por outro lado, observamos, de forma bem empírica, alguns momentos de integração dos processos de ensino-aprendizagem às experiências de trabalho vivenciadas pelos alunos trabalhadores, o que foi atestado também na presente pesquisa, como:

- a) as viagens para treinamento dos alunos favoreciam as aulas práticas, geralmente realizadas dentro ou fora do município, que possibilitavam o contato com novos conhecimentos e experiências, contribuindo para maior integração;
- b) o atendimento técnico aos produtores familiares colocava os alunos em contato direto com o esse grupo, ampliando suas relações e seus conhecimentos, propiciando integração;
- c) a Feira Tecnológica (Feira de Ciência) era oportunidade para os alunos e professores mostrarem seus conhecimentos para a comunidade escolar e público em geral, o que demonstrava a capacidade de interação dos alunos em relação aos seus conhecimentos técnicos;
- d) os jogos internos, que movimentavam a escola e a comunidade, que assistia ao evento, colocavam o aluno em contato direto com a comunidade do entorno da escola, criando um ambiente de relações sociais entre a escola e a comunidade.

O que podemos perceber, a partir dessa imersão profissional no CIEBT, é que havia algo em comum nas atividades que integravam o processo de ensino-aprendizagem às experiências dos mundos do trabalho dos egressos: todas se realizavam fora do ambiente de sala de aula. A vivência para além da sala de aula acabava por se transformar em elemento primordial no processo de integração. Contudo, as atividades integradoras no CIEBT aconteciam isoladamente, a partir de iniciativas de professores e técnicos, não se constituindo em um projeto pedagógico coletivamente pensado-vivido. Assim, embora não contando com um planejamento adequado e elaborado coletivamente, os docentes conseguiam realizar ações de integração.

Mas a fragmentação de atividades formativas decorrente de um planejamento individual, com professores da área técnica e professores do ensino propedêutico sem

conseguirem construir ações interdisciplinares, acabava também por criar as condições para a não integração entre a vida e a escola dos discentes, partindo-se do pressuposto de que a ausência das discussões em torno de um planejamento coletivo e interdisciplinar pode acabar por prejudicar a realização da integração em sua totalidade, conforme Alves, Silva e Araujo (2014a, p. 61).

Entretanto, apesar dos problemas centrados nas dificuldades de aglutinação em torno de um projeto solidário de educação, compreendíamos que a integração acontecia parcialmente em ações individuais de alguns professores, que, mesmo enfrentando o isolamento, acabavam por realizar, ainda assim, ações integradoras, como as análises na seção 5 evidenciaram.

### 1.3 DO PROBLEMA AO OBJETO – ENTRE O LÓCUS, AS QUESTÕES DE PESQUISA E OS OBJETIVOS

Com base no Projeto Pedagógico do CIEBT/Cametá, entendemos que se trata de uma escola que oferece cursos técnicos na modalidade integrada, subsequente e concomitante para estudantes provenientes do ensino fundamental e para quem está cursando ou já concluiu ensino médio regular no município de Cametá, no estado do Pará. Entre os cursos oferecidos estão: Técnico em Informática, Técnico em Suporte e Manutenção de Computadores, Técnico em Administração, Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Alimentação Escolar, Técnico em Secretariado Escolar e Técnico em Agropecuária.

Outrossim, destacamos que o curso técnico em Agropecuária do CIEBT recebe jovens estudantes das diversas regiões do município de Cametá e de municípios vizinhos<sup>7</sup>. Em sua maioria são jovens provenientes da zona rural, de famílias de agricultores, pescadores e ribeirinhos da região do Baixo Tocantins que buscam no curso uma oportunidade de qualificação com o intuito de inserir-se nos mundos do trabalho, tanto em termos de profissionalização voltada para o mercado de trabalho como aquela que decorre da imersão dos sujeitos nas atividades produtivas vivenciadas em seus cotidianos por meio do trabalho, entendido aqui, com base em Rodrigues (2012), a partir de Marx, como “o elemento fundante das relações humanas”, por meio do qual

o homem forja as condições materiais para a existência [...], constituindo a subjetividade, que vai permitindo uma construção de identidade, ou seja, de um conjunto de representações sociais em comum que possibilitam aos homens se integrarem em uma esfera coletiva, porque se percebem como sujeitos envolvidos por atividades similares, tanto no campo do trabalho, em sua manifestação concreta,

---

<sup>7</sup> Limoeiro do Ajuru, Oeiras do Pará, Mocajuba, Baião.

quanto em sua expressão abstrata. Em sua expressão concreta, pelo trabalho o homem encontra as condições para sua humanização, produzindo cultura, saberes, condições materiais para sua existência física, independentemente do modo de produção que lhe constitua a história. Em sua faceta abstrata, objetivado pelo modo de produção capitalista, encontra razões para a organização política, para o envolvimento social enquanto classe que busca a superação de um modo de produção excludente. (RODRIGUES, 2012, p. 140).

Ou seja, por meio do trabalho, os egressos do curso técnico em Agropecuária produzem cultura, saberes, condições materiais para a sua existência física, assim como encontram razões para a organização política, para o envolvimento social enquanto classe que busca a superação de um modo de produção excludente, constituindo isso tudo suas experiências sociais, políticas, econômicas, culturais e produtivas que devem/deveriam estar integradas aos aspectos formativos escolares, como elementos que potencializam suas identidades de classe<sup>8</sup>, com saberes e valores de classe, necessários aos enfrentamentos em torno de um projeto novo de sociedade, o que pressupõe, conforme Arruda (2012, p. 99), “o desafio de integrar o trabalho com a educação dos jovens e dos adultos”, tomando-se “como ponto de partida o fato de que, ao contrário das crianças, os jovens e adultos têm (ou deveriam ter) como principal atividade existencial o trabalho”, o que pressupõe, segundo esse autor, “um sistema flexível e permanente de educação que tenha como ‘matéria-prima’ e finalidade as próprias atividades produtivas dos educandos”, tal qual o que examinamos nesta pesquisa, a fim de se evitar cair “inevitavelmente na exclusão, no academicismo e no elitismo”.

Isto posto, destacamos que para entender as experiências de trabalho dos egressos, entendidas para além das atividades produtivas por eles desenvolvidas, mas perfazendo também suas relações culturais, sociais, econômicas e políticas decorrentes do trabalho, foi necessário um envolvimento com suas materialidades de vida, partindo-se do pressuposto de que são essas materialidades que permitem entender suas experiências e, conseqüentemente, a relação destas nos contextos formativos por eles vivenciados, partindo-se do pressuposto de que a experiência pressupõe considerar, a partir do trabalho – da realidade material,

---

<sup>8</sup> A partir de Dubar (2009, p. 26), entendemos identidade como resultado de “processos que modificam os modos de identificação dos indivíduos em consequência de transformações maiores na organização econômica, política e simbólica das relações sociais”, de modo que, com base em Pompeu, Rodrigues e Damasceno (2019, p. 4), a identidade, a partir do materialismo histórico-dialético, resulta “das sínteses materiais humanas ao longo do tempo”, do que deduzimos que os jovens egressos do curso de Agropecuária do CIEBT, a partir do trabalho, parafraseando *ipsis litteris* as ideias de Pompeu, Rodrigues e Damasceno (2019), para os propósitos desta pesquisa, “materializam identidades não enquanto condição de expressão do seu modo tradicional e peculiar de vida, mas sim como sendo o resultado de múltiplas determinações que são forjadas no interior societário das relações de contradição e negação vividas por esses sujeitos”. Ou seja, suas identidades comportam seus modos de produzir a vida, tanto a partir das relações materiais de trabalho vividas suas relações com as comunidades rurais e urbanas nas quais estão inseridos, como também a partir de processos formativos vividos no interior da escola.

que a sociedade é composta de homens e mulheres reais atuando e transformando a realidade de acordo com o acúmulo histórico, material e cultural de experiências vividas, mas também transmitidas e apreendidas no seio da realidade material, formando verdadeiros repertórios de aprendizagens sociais, que são acionados de acordo com as necessidades concretas e psicossociais coletivas. (MAGALHÃES; TIRIBA, 2018, p. 16).

Assim, a análise da possibilidade de integração ou não integração dos conhecimentos escolares às experiências de trabalho dos egressos partiu do exame da realidade material de vida dos egressos, a constituir suas experiências coletivas, conforme nos orientaram Magalhães e Tiriba (2018), impondo-nos compreender o contexto em que o processo de ensino-aprendizagem se efetivou no curso de Agropecuária (turma 2011) do CIEBT, conduzindo à elaboração da questão de pesquisa, conforme já expusemos. Ou seja, essas considerações nos conduziram a analisar que mediações podem ser percebidas entre processos de formação e as experiências dos mundos do trabalho, no sentido de promover a integração ou não integração de suas experiências nas dimensões cultural, política, social, econômica e organizativa, no contexto de trabalho desses sujeitos.

Assim, constituímos três questões menores, delineando etapas necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, a saber: i) no processo formativo escolar dos egressos do curso de Agropecuária, como ocorreu a integração ou não integração entre conhecimentos escolares e as experiências dos mundos do trabalho?; ii) de que forma os egressos do curso de EMI em Agropecuária articulavam sua formação oriunda do curso de Agropecuária com o cotidiano do trabalho?; iii) a qualificação e formação escolar oriundas do curso realizado no CIEBT se integravam ou não a outras dimensões dos mundos do trabalho dos egressos, como a dimensão política, organizativa, cultural, social e nas relações de mercado?

Isto posto, tomamos como objetivo geral para a presente pesquisa analisar como se materializou a integração ou não integração entre os processos formativos escolares e as experiências dos mundos do trabalho dos alunos egressos do EMI de Agropecuária do CIEBT/Cametá, no contexto de trabalho desses sujeitos, em prol da autonomia, entendida como capacidade de agir de forma emancipadora, em oposição a uma formação tecnicista, circunscrita a um saber-fazer, mas sem articulação com as necessidades de vida dos sujeitos, o que corroborou para a construção dos objetivos específicos deste trabalho, a saber:

- a) analisar como, no processo formativo escolar, ocorreu a integração ou não integração entre conhecimentos escolares e as experiências dos mundos do trabalho;
- b) identificar como os egressos do curso do EMI em Agropecuária articulavam saberes de sua formação oriunda do curso com o seu cotidiano do trabalho;

- c) verificar como a qualificação e formação escolar oriundas do curso realizado no CIEBT se integravam ou não a outras dimensões dos mundos do trabalho, como a dimensão política, organizativa, cultural, social e nas relações de mercado.

Com base nesse norte, avançamos para construir um aporte teórico que nos permitiu analisar a questão de processos de integração ou não integração entre as experiências de trabalho dos egressos e os conhecimentos escolares, no interior da formação recebida no CIEBT.

#### 1.4 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE REFERENCIAIS DE ANÁLISE

Em termos teóricos, a pesquisa foi fundamentada a partir da leitura de Marx (1983) e Engels (2008), que nos guiaram acerca da compreensão da categoria *trabalho*, permitindo-nos entender mais ainda que foi por meio do trabalho que o homem se fez humano, produzindo a satisfação de suas necessidades, permitindo assim a construção de um conjunto de experiências, de subjetividades, tomando-se, conforme Marx (1983), o processo de trabalho como a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas. Sendo assim, entendemos que nossa pesquisa, acerca da integração/não integração entre conhecimentos escolares e saberes experienciais dos alunos egressos do CIEBT, apoiou-se nessas premissas, uma vez que tanto os conhecimentos como os saberes são construídos nas relações sociais que se estabelecem através do trabalho, isto é, por meio da prática produtiva.

Por outro lado, autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (1998, 2005), tendo como base Marx, contribuíram para a compreensão da função do trabalho como categoria ontológica, constituindo o homem como ser social e histórico, e como princípio educativo<sup>9</sup>, dando as condições, conforme Frigotto (2005), para que homens e mulheres possam vivenciar experiências formativas voltadas para o acesso à cultura, resultante do trabalho, aí incluídos os conhecimentos escolares como os saberes experienciais do trabalho, partindo-se da compreensão de que pelo trabalho se pode formar em unidade teórico-prática, conforme Pergher e Frizzo (2010), havendo ligação entre instituições produtivas e culturais, como as escolas, de acordo com Gramsci (2004), de modo a promover uma formação de caráter

---

<sup>9</sup> Tais conceitos abordamos mais detidamente na seção 2 desta dissertação.

“desinteressado”<sup>10</sup> e formação profissional, nivelando-as. Assim, o princípio educativo, que para a escola humanista era a cultura geral, deve, de acordo com Gramsci (2004), estar alinhado à exigência de formar um novo tipo de intelectual que, além de ser especialista, seja também dirigente, pois a necessidade de integração entre vida e escola (CIAVATTA, 2011) é de suma importância, nos marcos de uma perspectiva de classe, como desenvolvemos nesta seção.

Assim, no interior dessa escola e em prol da formação desse novo tipo de intelectual, consideramos os saberes experienciais dos alunos egressos do CIEBT como acúmulo a somar aos conhecimentos escolares em busca de uma formação geral que desse a eles ampla capacidade de ler, atuar e transformar o mundo em que vivem, movimentando-se diante das pressões exercidas pelo mundo capitalista, no interior de diferentes dimensões dos mundos do trabalho, entendendo, a partir de Gramsci (1992, p. 8), que por meio da integração teórico-prática, voltada para uma formação por inteiro, constroem-se “novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social”, o que significa, para os propósitos deste trabalho, a integração entre escola e vida, de maneira a constituir, conforme Pistrak (2018), um novo homem, nascido das relações estabelecidas no seio da sociedade e que seja protagonista das transformações dessa sociedade, entendendo-se, ainda de acordo com Pistrak (2018), que essa preparação se manifesta no aqui-agora da formação escolar, e não somente após a formação.

Outrossim, destacamos que Pistrak (2018) nos possibilitou entender que a formação deve estar ligada ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta, sem o que se pode perder o valor formativo essencial, seu aspecto social, reduzindo-se à obtenção de simples normas técnicas, de maneira que o trabalho como princípio educativo, de acordo com Pistrak, articula a ciência e a realidade, estando em íntima relação com os objetivos gerais da vida, tendo a teoria como uma explicação do real, do concreto:

O trabalho, qualquer trabalho, por si mesmo é um excelente princípio que educa. No trabalho resolve-se não a educação, mas unicamente as tarefas de ensino. O trabalho disciplina e organiza as pessoas. É preciso ensinar o amor e o respeito pelo trabalho em geral. O trabalho eleva a pessoa e lhe dá alegria. Educa o sentimento de coletivismo. (PISTRAK, 2005, p. 48).

Por outro lado, para a compreensão do nosso objeto de pesquisa também foi importante abordar a categoria *saberes*, a partir de Caria (2003, 2007), Schwartz (2003) e Charlot (2000), partindo do princípio de que tratamos da vivência do aluno egresso do CIEBT em seu cotidiano,

---

<sup>10</sup> “Desinteressado” não significa que possua total falta de interesse em qualquer nível relacionado à escola; mas significa, antes de tudo, não ter finalidades práticas imediatas, devendo ser formativo e de interesse a toda a humanidade (NOSELLA, 1994).

a partir das suas experiências de vida e suas relações nos mundos do trabalho, não somente relacionado ao trabalho decorrente de sua formação profissional, mas também das experiências cotidianas anteriores e posteriores aos processos educacionais, saberes apreendidos nas relações históricas e no convívio familiar. Assim, a partir de Caria (2007), passamos a entender o saber como conhecimento situado e construído na interação social e sobre a singularidade das situações sociais (cognição situada), entendendo que, conforme Martins (2011, p. 60), “os saberes desenvolvem-se a partir da relação com outros sujeitos, com outras categorias sociais. Na relação do trabalho, no dia a dia de sua vivência, de sua trajetória de vida”.

Para reforçar a afirmativa de que os saberes se desenvolvem a partir das relações sociais, Charlot (2000, p. 62) nos possibilitou entender que não há saber que não esteja inscrito em relações de saber, sendo construído em uma história coletiva de atividades do homem e submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Por outro lado, foi Schwartz (2003) que nos favoreceu conceber o saber como parte integrante de uma relação entre conhecimentos escolares e saberes experienciais, uma vez que “conceber, por exemplo, “formação de adultos”, “formação profissional” sem se interrogar sobre o que os “formandos” já construíram como saber em 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 (SCHWARTZ, 2003, p. 29). Assim, entender processos de integração na formação humana pressupõe entender as experiências de trabalho dos aprendizes, sem o que a esterilidade do ato educativo se manifesta.

Nesse sentido, concordamos tanto com Charlot (2000) quanto com Schwartz (2003), pois reconhecemos que a integração entre os conhecimentos escolares e os saberes experienciais dos alunos de Agropecuária do CIEBT se construíram em suas relações, no contexto do seu cotidiano. Os saberes dos egressos foram transportados à escola que os acolheu, permitindo a integração, mas também foram integrados pelos discentes, como um processo necessário para suas aprendizagens, conforme veremos na seção 4.

Além dessas categorias, necessárias para a análise, foi necessário adentrar no mundo das práticas pedagógicas aplicadas à formação profissional, pois somente práticas pedagógicas comprometidas com a autonomia dos alunos trabalhadores são capazes de dar condição formativa solidária de caráter emancipador. Quanto às características dessa categoria, concordamos com Souza (2016, p. 38-39), quando afirma que:

A prática pedagógica tem sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele. Ela pode estar voltada para reforçar relações de dominação ou fortalecer processos de resistência. Com uma ou outra intencionalidade ela continua sendo uma dimensão da prática social.

Assim, pelo exposto, consideramos que as análises sobre os processos de integração ou não integração entre os saberes experienciais dos egressos e a formação escolar vivenciada no CIEBT pressupunham entender as práticas pedagógicas para além da sala de aula, observando os sujeitos, as mediações e conteúdos também no interior de atividades laborativas por eles vividas em suas ações profissionais, de modo a entender o exercício da autonomia ou tão somente do uso tecnicista de conhecimentos vividos na escola e/ou ainda em unidade de contrários. Além disso, Libâneo (2008, 2005) também nos possibilitou compreender mais ainda nosso objeto ao afirmar que a educação é uma prática social que atua efetivamente na formação e desenvolvimento dos seres humanos em busca de transformações qualitativas na aprendizagem e na personalidade dos alunos, de modo que o que fazemos, quando buscamos educar pessoas, é efetivar práticas pedagógicas que irão construir sujeitos e identidades, quer para a resistência ou para a dominação.

Partindo dessas reflexões, entendemos que, na busca de uma educação integrada de qualidade, os processos de ensino-aprendizagem devem ser pautados em práticas pedagógicas que superem a formação profissional como adestramento e a mercê do mercado e do capital, isso nos orientando também nas análises presentes na seção 4, de maneira que, com base em Araujo e Frigotto (2015, p. 64), não basta apenas definir técnicas de ensino ou organização curricular, mais ou menos adequadas ao ensino integrado, sendo necessário, para o desenvolvimento de práticas integradoras,

que os sujeitos do ensino, principalmente, e da aprendizagem revelem uma atitude humana transformadora, que se materialize no seu compromisso político com os trabalhadores e com a sociedade dos trabalhadores, até porque as práticas educativas não se constituem na escola, tampouco têm implicações que se encerram nela.

Ou seja, em nossas análises, presentes na seção 4, buscamos observar também como os sujeitos do ensino e da aprendizagem se revelavam enquanto compromissos com as lutas dos trabalhadores, em seus processos de autonomia e emancipação diante de lógicas excludentes do capital, como a negação de condições para o trabalho com a terra, em prol da manutenção da vida das comunidades em que os egressos realizam a existência, assim como diante da negação do direito ao emprego, mesmo no interior da crise estrutural de desemprego que subjaz à lógica capitalista, que prima, privatizando a existência, pela concentração, centralização e acumulação da riqueza e socialização da miséria a um conjunto imenso de homens e mulheres.

Outrossim, não menos importantes foram as reflexões sobre a categoria *experiência*, a partir de Magalhães e Tiriba (2018) e Thompson (1981), de modo a analisar os processos de

integração ou não integração em destaque nesta pesquisa, a partir das materialidades sociais, culturais, políticas, econômicas e organizativas dos egressos, a partir da categoria trabalho.

E tangenciando as análises, houve necessidade de compreender as categorias *identidades de classe*, a partir de Dubar (2009) e Pompeu, Rodrigues e Damasceno (2019), e *autonomia*, a partir de Barroso (1997), para o qual o conceito se liga a uma perspectiva de emancipação, de autogoverno, entendida como liberdade e não independência, constituindo-se a possibilidade de gerir e orientar as necessidades que os indivíduos e os grupos encontram no seu meio biológico ou social (BARROSO, 1997), com “certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”, de acordo com Gramsci (2001, p. 34).

Assim, no contexto de processos de integração entre escola e vida, a partir da relação entre experiências de trabalho e conhecimentos escolares, partimos do pressuposto de que a autonomia tende a ser favorecida, permitindo aos egressos do CIEBT uma qualitativa orientação de suas necessidades sociais, políticas, culturais, econômicas, organizativas e produtivas, porque compreendidas na articulação teórico-prática de um processo formativo que lhes reconhece o senso comum e contribui para a instalação do bom senso, conforme aludimos no decorrer das reflexões nesta primeira seção, de modo que, reiteramos, conforme Gramsci (2001, p. 34), os jovens tenham condições de inserir-se nas atividades sociais, com “certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”.

Quanto à categoria *conhecimentos escolares*, entendemos que os mesmos, com base em Fidalgo e Machado (2011), resultam da unidade entre elementos da cultura e de conhecimentos científicos, considerados para o processo de ensino-aprendizagem, mas resultantes de concepções e projetos societários em disputa, no interior de construções curriculares, a partir dos quais são postos em execução, por meio de currículos, matérias, disciplinas, programas escolares, estando os conhecimentos escolares como mediação didática dos conhecimentos selecionados pela escola, produtor de “configurações cognitivas próprias”, mas “imerso na contradição de ter por objetivo a socialização do conhecimento científico e/ou erudito, ao mesmo tempo em que constrói o conhecimento hegemônico” (LOPES, 1997, p. 107), não raro “realizado de forma a retirar dos conceitos sua historicidade e sua problemática. Como decorrência desse processo, os saberes ensinados aparecem como saberes sem produtores, sem origem, sem lugar, transcendentais ao tempo”, ensinando “apenas o resultado, isolando-o da história de construção do conceito [...], do conjunto de problemas e questões que o originaram”.

No decorrer da pesquisa sentimos a necessidade de incluir a categoria *movimentos de pequenos agricultores, movimentos de mulheres do campo, movimentos de ribeirinhos e sociedade civil dinâmica*. Isto posto, a presente investigação buscou, por meio da análise da integração ou não integração entre conhecimentos escolares e saberes experienciais de egressos do EMI do CIEBT/Cametá, oriundos de um curso de Agropecuária, compreender se essa integração também alcança a possibilidade *de historização dos conceitos e sua problemática*, permitindo que se compreendam *os problemas e as questões que os originaram*.

### 1.5 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICO-TEÓRICAS INICIAIS EM RELAÇÃO COM O OBJETO/PROBLEMA DE PESQUISA

As análises sobre os processos de integração ou não integração entre as experiências de trabalho dos egressos do curso de Agropecuária do CIEBT/Cametá e os conhecimentos escolares, no interior de seus processos formativos e em relação com os mundos do trabalho por eles experienciados, partiram da necessidade de investigar como se realiza esse processo, integrador ou não, considerando o pressuposto metodológico de que, com base em Gatti (2002, p. 09), por meio de uma investigação, “procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa” e que, no contexto deste trabalho, tal “alguma coisa” consistiu em analisar essa integração ou não entre “as experiências que os alunos jovens e adultos trazem como marca e como potencialidade para o espaço educativo, as experiências anteriores de escolaridade, de vida e de trabalho” (CIAVATTA, 2011, p. 44), e os processos formativos no interior da escola, em termos de articulação com conhecimentos escolares.

Outrossim, em termos metodológicos, registramos também que buscamos construir conhecimento sobre essa integração ou não integração, levando-se em consideração um conjunto de elementos que possibilitaram as análises, como as relações de trabalho vividas pelos egressos em relação com as experiências formativas vivenciadas no CIEBT, assim como a relação com as categorias *integração, experiência, saberes, trabalho*, implicando o desenvolvimento de uma investigação de cunho qualitativa, nos marcos do disposto por Minayo (1994, p. 16), para o qual a pesquisa “alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade do mundo”, considerando que as análises tomaram o EMI vivenciado pelos egressos, no contexto do CIEBT, em um curso de Agropecuária, de modo a se entender como dialeticamente se integram ou não as experiências de vida desses sujeitos a seus processos formativos.

Acrescente-se ainda que, para os propósitos da presente pesquisa, adotamos procedimentos de entrevistas semiestruturadas e observações no interior do CIEBT, a partir de nortes do materialismo histórico-dialético, partindo do pressuposto de que, tomando como base o disposto por Netto (2011, p. 28), o método em Marx “não resulta de operações repentinas, de intuições geniais ou de inspiração iluminada. Antes, é o produto de uma longa elaboração teórico-científica, amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto”, decorrentes da realidade, uma vez que “não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas pelo contrário, seu social é que determina sua consciência” (MARX, 2017, p. 55), o que pressupôs ouvir os egressos e docentes do CIEBT/Cametá, de maneira a entender a base material que fundamenta suas experiências de trabalho e seus processos formativos, nas dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas e organizativas, assim como suas atividades produtivas.

Assim, a pesquisa que desenvolvemos analisou os fenômenos educacionais quanto à integração ou não integração a partir do EMI em um curso técnico em Agropecuária, dentro de uma visão marxista, de modo a entender os procedimentos de integração/não integração entre os processos de ensino-aprendizagem escolar e os mundos do trabalho vivenciados pelos egressos desse curso, envolto em um contexto da sociedade capitalista. Isto é, analisamos a temática proposta de modo a perceber a escola em um mundo influenciado diretamente pelo modo de produção capitalista, mas também resultante de contradições e mediações<sup>11</sup> que visam a outras perspectivas formativas voltadas para a busca da autonomia em oposição à dominação e tecnização das aprendizagens, dos sujeitos.

No CIEBT/Cametá, pois, buscamos entender a vivência dos egressos, considerando que todos e todas são filhos e filhas de trabalhadores rurais do interior do município de Cametá, vivendo sob a lógica do mundo do trabalho capitalista, mas também a ele se contrapondo, quando impõem também seus saberes em integração com os conhecimentos escolares, de modo a lhes possibilitar melhor compreensão desses conhecimentos, a partir de sua realidade de vida, num processo de antítese-síntese, como expomos na seção 5.

Outrossim, destacamos que partimos do pressuposto metodológico, numa perspectiva marxista, de que processos educacionais que permeiam a escola também são fruto de um contexto mais amplo e não fechado, não centrado unicamente em fenômenos locais apartados dos mundos do trabalho atual, que se integram em torno da disputa entre capital e trabalho,

---

<sup>11</sup> A partir de Gramsci (2007), entendemos mediação como a capacidade política de estabelecer equilíbrios entre perspectivas contraditórias, buscando uma unidade no diverso, mas sem perder a perspectiva de classe, em torno de um projeto de sociedade ligado aos interesses dos trabalhadores.

considerando que, a partir de Arroyo (2012, p. 104), “a história da educação burguesa para o povo comum gira em torno desse binômio: permitir sua instrução e reprimir sua educação-formação, ou o binômio libertar e reprimir, libertar o povo dos preconceitos da velha ordem através de um mínimo de modernidade, e reprimir o saber o poder de classe”.

Também salientamos que a categoria *totalidade* se fez necessária na presente investigação, uma vez que analisamos a escola e suas relações dentro de um contexto da sociedade capitalista, como já exposto, considerando que, numa visão marxista, não se deve buscar apenas uma explicação particular do real, devendo-se, isto sim, articular o processo particular a outros processos, conectando-os dialeticamente, possibilitando uma explicação cada vez mais ampla de determinado fenômeno. A esse respeito, Cury (1995) assevera que a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos, de maneira que, para os propósitos deste estudo, não deixamos com que os processos particulares apartados acabassem por definir a pesquisa, o que seria um erro, pois, como já explicitado, os fenômenos educacionais estão imbricados em relações muito mais amplas em variados aspectos da vida humana, como as condições de vida dos egressos no interior do modo de produção capitalista.

Consideramos, assim, o pressuposto metodológico de que analisar um determinado fenômeno sem percebê-lo a partir de um caráter contraditório é falsear o real, conforme Cury (1995, p. 27), para o que foi necessário analisar o presente fenômeno na relação de contradição entre possibilidades de integração e também de não integração, mas ainda de ação concomitante entre integração/não integração, como unidade de contrários, uma vez que, conforme Cury (1995, p. 27), “a contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis”. E essas considerações sobre a contradição também decorreram do pressuposto de que o fenômeno educativo, no interior da escola, segundo Snyders (2005, p. 103), é, simultaneamente, “reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação”, de maneira que, entendendo que nosso objeto está centrado no estudo dos processos de ensino-aprendizagem escolar e dos mundos do trabalho vivenciados por alunos egressos do curso de Agropecuária em Cametá, cujos ex-alunos e ex-alunas são provenientes da zona rural e filhos de trabalhadoras e trabalhadores agricultores, a contradição estaria no fato de a base material de vida desses sujeitos atuar como elemento de ameaça ordem estabelecida, à medida que representaria a presença de uma identidade de classe, decorrente do trabalho, a dar sentido à escola, em prol dos interesses de classe dos discentes, quando consideramos que se fazer presente na escola enquanto saberes também é um ato de insubordinação a um sistema que

teima em homogeneizar os sujeitos, quebrando os elos materiais que permitem a eles perceber-se enquanto classe, conforme Rodrigues (2012), contestando a ordem e se construindo classe, em unidade de identidades diversas, decorrentes da exploração do trabalho humano.

E essa busca por integração de saberes e conhecimentos se oporia a uma perspectiva da escola brasileira de não ser construída, na base de interesses de classe, para formar integralmente os filhos dos trabalhadores, ficando patente um caráter dualista, com formação mínima e apartada das relações de trabalho, das atividades produtivas, da cultura, do desporto e da tecnologia, estando o currículo, segundo Kuenzer (1988, p. 24), dividido em uma educação geral, com o objetivo de apropriação dos princípios teóricos-metodológicos, de desenvolvimento do raciocínio, de aquisição da cultura, e outra, de formação especial, em que se privilegia o aprendizado de formas operacionais, desligadas dos mundos do trabalho em um contexto mais amplo, para além de necessidades do mercado de trabalho.

Por outro lado, em nossas análises também partimos do pressuposto de que o simples fato de os filhos de trabalhadores estarem frequentando a escola já poderia ser considerado uma resistência, no sentido de negar o controle daqueles que monopolizam o poder, em termos de formação, mas estando a integração como uma etapa ainda mais intensa de resistência, ao negar que os conhecimentos sejam postos nas relações de aprendizagem sem considerar os sujeitos aprendizes e seus saberes anteriores à escolarização, como salientado por Ciavatta (2011), estando assim a escola, em unidade de contrários, atuando ao mesmo tempo como formadora de elementos que serão úteis como força de trabalho para o capital, mas também como instrumento de resistência contra a dominação, ao se estabelecer, conforme Thompson (2002, p. 41-42), “a dialética necessária entre educação e a experiência”, buscando-se o “equilíbrio entre o rigor intelectual e o respeito pela experiência”.

Tratou-se, pois, em termos metodológicos, de uma pesquisa qualitativa, partindo nossas análises de dados reais, obtidos junto a egressos e docentes do curso de Agropecuária, EMI, como já aludimos nesta seção, através da entrevista semiestruturada e da observação *in loco*, sendo os dados tratados por meio da análise do conteúdo (FRANCO, 2012). Nesse sentido, partimos do pressuposto de que no interior de uma perspectiva qualitativa de investigação os entrevistados estavam mais livres para apontar os seus pontos de vista sobre a questão da formação no curso em apreço e a relação entre a vida e a escola, em termos de integração ou não integração entre conhecimentos escolares e saberes experienciais, não se pautando em perguntas fechadas, mas abertas à exposição da subjetividade dos sujeitos, quanto a suas experiências de trabalho, contrapondo-se “ao esquema quantitativo de pesquisa (que divide a realidade em unidades possíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma

visão holística dos fenômenos”, levando “em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”, conforme Ludke e André (1986, p. 17), além do que a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 1994, p. 22).

Assim, as orientações de uma pesquisa qualitativa caminharam ao encontro de nossos objetivos, uma vez que não tivemos a intenção de adentrar em um mundo apenas de números ou variáveis objetivas, posto que nosso objeto de pesquisa era pautado pelo aluno egresso do CIEBT em suas variadas dimensões, quer sociais, políticas, culturais, econômicas, organizativas e de produção da existência, buscando compreender a vivência dos alunos egressos no seu cotidiano, a partir da formação profissional não centrada apenas em seu caráter técnico, mas a partir das suas relações e experiências anteriores e posteriores aos processos educacionais.

A partir das afirmações de Minayo (1994), compreendemos que os sujeitos de nossa pesquisa possuem vida além da instituição educacional com a qual se relacionaram em busca de qualificação, havendo um mundo, com todas as suas dimensões geográficas, que influencia/influenciou seus modos de agir, de viver, que por si só já representam uma infinidade de relações, sendo importante compreender as suas relações sociais, uma vez que os entrevistados habitam regiões geograficamente distintas, possuindo hábitos, crenças, valores, atitudes diferenciadas, com qualidades também diversas, partindo-se do entendimento metodológico, portanto, de “que o fenômeno ou processo social tem de ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos”, compreendendo-se “uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material”, além de se advogar “também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou "objetos sociais" apresentam (MINAYO, 1994, p. 25).

Por fim, partimos do pressuposto ainda de que a análise dos dados em uma pesquisa qualitativa deveria ser realizada de maneira a se aproximar o máximo possível da realidade, sempre rica “em dados descritivos”, mas pautando-se na contextualização desses dados e nas relações entre empiria e teoria, conforme Ludke e André (1986, p. 18), dando crédito aos significados atribuídos socialmente pelos entrevistados em relação a nosso objeto de pesquisa, considerando que o sentido ou significado dados pelas pessoas são mais importantes do que a generalização dos resultados obtidos (VILELA, 2003, p. 458-459), entendendo que, conforme Marx e Engels (apud NETTO, 2011, p. 31), “não se pode conceber o mundo como um conjunto

de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos”, estando os dados ligados social e sistemicamente a possibilitar as análises, numa perspectiva marxista.

## 1.6 OS SUJEITOS DA PESQUISA E AS ENTREVISTAS

De antemão destacamos que iniciamos nossos estudos considerando a realidade de vida em que estão inseridos os quatro discentes egressos: um rapaz e três moças. Num primeiro momento, entrevistamos um grupo de três alunos em 18 de janeiro de 2019, quando tivemos o primeiro contato em uma conversa dirigida, com foco em nosso problema de pesquisa, de aproximadamente 75 minutos. Mais tarde, entrevistamos um quarto egresso. Outrossim, registramos que esses discentes estão identificados com a representação de AL-1, AL-2, AL-3, AL-4, para manter o anonimato dos alunos, registrando que todos assinaram o termo de consentimento, conforme anexos<sup>12</sup>.

O foco das entrevistas seguiu o perfil desses egressos, a relação com a escola, com os conhecimentos escolares, e a relação com os saberes experienciais, buscando aprofundar de forma minuciosa a relação entre a escola, os conhecimentos escolares e os mundos do trabalho, e de como ocorre a materialização dessa relação no cotidiano de trabalho dos egressos, a partir de dimensões culturais, sociais, políticas, econômicas, organizativas e de produção.

Do ponto de vista sociocultural-formativo-produtivo, AL-1, 46 anos, mora na cidade de Cametá. Nasceu na localidade de Cação, ilha do município de Cametá. Ainda criança veio com os pais, agricultores, para a cidade com o objetivo de estudar. Trabalha na agricultura e criação (cultura da pimenta-do-reino, criação de gado e galinhas caipiras e piscicultura). Coursou o ensino fundamental na escola Júlia Passarinho<sup>13</sup> e iniciou o ensino médio no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), polo Cametá – não concluindo os estudos. Anos mais tarde, após ter trabalhado como agricultor e ter realizado alguns cursos na Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes/sede Cametá (APAAC), voltou e se matriculou novamente no curso técnico em Agropecuária do CIEBT, concluindo-o no ano de 2014.

AL-1 participou na organização das feiras de pequenos produtores realizadas pela APAAC, assim como na formação desses produtores, na elaboração de cartilhas informativas e na produção de insumos alternativos com objetivo de baratear os custos da produção. Sua

---

<sup>12</sup> No termo de consentimento asseguramos o sigilo das informações, não sendo mencionado o nome do (a) entrevistado (a), pois as informações prestadas foram trabalhadas única e exclusivamente com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa.

<sup>13</sup> Escola Estadual de Ensino Médio Júlia Passarinho; fica na sede do município de Cametá e já funcionou como escola de ensino fundamental, mas atualmente oferta apenas o ensino médio.

militância social vem-se restringindo à organização técnica das feiras de pequenos produtores familiares rurais, pretendendo no futuro ingressar na universidade, no curso de Agronomia.

Quanto à entrevistada AL-2, 46 anos, nasceu em Cametá, na localidade de Várzea São José<sup>14</sup>. Filha de mãe agricultora. É casada e possui 9 filhos. Estudou o ensino fundamental pelo projeto Cametá Tapera da Prefeitura Municipal de Cametá – projeto destinado à aceleração de ensino – na mesma localidade onde nasceu, e o ensino médio no CIEBT, onde fez o curso técnico de Agropecuária. Participa do movimento de mulheres na organização da feira da agricultura familiar, que acontece na cidade de Cametá, e da pastoral da família. Está inserida nos movimentos sociais, de que gosta de participar e deseja continuar. Trabalha em atividades do campo, de onde tira o sustento de sua família. Deseja cursar agronomia ou educação do campo na universidade.

A entrevistada AL-3, 34 anos, nasceu em Cametá, na zona rural, localidade de Cupijó<sup>15</sup>, e foi morar na cidade de Cametá. Estudou na escola Santa Santos<sup>16</sup> o ensino fundamental menor, e na escola General Osório<sup>17</sup> o fundamental maior. Com 26 anos foi cursar o ensino médio no CIEBT, no curso técnico em Agropecuária. Filha de pais agricultores. Trabalha como dona de casa, é casada e mãe de 2 filhos. Voltou a estudar no CIEBT, onde está matriculada no curso técnico em Secretariado Escolar. Participa do movimento religioso católico na organização da festividade de São Benedito do Cupijó, na comunidade de Zé Bena, no distrito de Cupijó. Sua militância social está ligada à organização da festividade religiosa da comunidade.

Por fim, quanto à entrevistada AL-4, 26 anos, nasceu em Cametá na localidade de Porto do Campo<sup>18</sup>. Filha de mãe agricultora e pai professor e lavrador. É solteira e não possui emprego formal, ajudando a sua irmã mais velha a criar suas duas crianças. Estudou o ensino fundamental na localidade de Porto do Campo e Matias, lugarejos da região da estrada, comumente denominada “Centro” pelos cametaenses. Finalizou o ensino fundamental na escola Santa Terezinha<sup>19</sup>, na periferia da cidade, onde se matriculou no ensino de jovens e adultos (EJA) para cursar a 7ª e 8ª séries no horário da noite. Cursou o ensino médio no CIEBT, onde estudou Agropecuária. Participa do movimento de jovens da Igreja Católica. Sua militância está

---

<sup>14</sup> Localidade do distrito de Juaba, no município de Cametá.

<sup>15</sup> Distrito do município de Cametá.

<sup>16</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental do município de Cametá.

<sup>17</sup> Idem.

<sup>18</sup> Idem.

<sup>19</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental do município de Cametá.

relacionada à organização da festividade religiosa da comunidade em que reside. Atualmente cursa Pedagogia em uma faculdade particular.

Isto posto, destacamos que as primeiras aproximações com os alunos egressos do curso de Agropecuária aconteceram fora do seu contexto de vivência. Recebemos três dos quatro alunos egressos em nossa residência, e no momento expusemos aos mesmos os objetivos da pesquisa. Os alunos egressos, no decorrer da entrevista, relataram um pouco sobre suas vidas na escola e no seu dia a dia após a formação. Expuseram suas relações acadêmicas em relação à direção, corpo técnico da escola e professores. Após pedir-lhes autorização, sendo concedida, gravamos em áudio a entrevista, com a preocupação de captar as falas com o máximo de autenticidade. Outrossim, registramos ainda que, no primeiro contato com os alunos egressos do CIEBT, dos quatro alunos concluintes conseguimos entrevistar três, sendo dois alunos que atualmente moram na cidade e um que mora no interior.

Nesse primeiro momento, como já aludimos, a entrevista com os alunos egressos ocorreu na residência do pesquisador na manhã do dia 18 de janeiro de 2019, quando tivemos também a oportunidade de aproximá-los após anos da conclusão do curso. Todos os egressos demonstraram interesse em participar das entrevistas. Dos quatro egressos com quem trabalhamos, uma aluna não pôde estar presente. As falas foram registradas em gravador digital, além de algumas anotações que foram feitas no decorrer das entrevistas, focando a formação obtida no CIEBT, nas experiências de trabalho após a formação e na possível integração entre a formação e a vida dos sujeitos, tanto no processo formativo quanto depois dele.

Ainda nesse momento inicial, fizemos uma entrevista com um coordenador pedagógico e um professor de Biologia.

O segundo momento da pesquisa de campo ocorreu no dia 6 de maio de 2019, quando encontramos AL-1 em sua residência. Conversamos individualmente sobre as questões abordadas na pesquisa, como já exposto. No dia 7 de maio de 19, na residência do pesquisador, fizemos uma entrevista com AL-2. Tivemos a oportunidade ainda de conversar com AL-4 em sua residência no dia 16 de julho de 2019. Nesse momento, as entrevistas ocorreram individualmente com cada entrevistado e com duração que variava de 30 a 50 minutos.

Foram entrevistados também os professores, técnicos e gestores, sendo um professor da área técnica específica do curso profissional, um professor do ensino médio, um coordenador pedagógico e uma vice-diretora.

O professor do núcleo comum (PNC) é licenciado em Ciências com habilitação em Biologia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) (formação de professores PQD<sup>20</sup>); concluiu o curso em 2000, possui especialização em Biologia e Química pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER) e Gestão e Planejamento Educacional pela Universidade Federal do Pará (UFPA). A professora da área técnica (PAT) é formada em Agronomia pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) em 2006 e possui especialização em Agroecologia pelo Instituto Federal do Pará (IFPA).

O coordenador pedagógico (PD) é graduado e licenciado pleno em Pedagogia pela UFPA desde 2000, possui especialização em Pedagogia Escolar, com habilitação em Administração Escolar, concluída no ano de 2007 pela Faculdade de Teologia Hokemãh (FATEH). A vice-diretora (VD) é graduada e licenciada plena em Pedagogia pela UFPA e possui especialização em Gestão Escolar.

As entrevistas com a maioria dos professores e gestores foram realizadas em suas próprias residências – com exceção da vice-diretora, que nos recebeu em seu local de trabalho na escola – e duraram em torno de 40 minutos.

Do ponto de vista teórico-metodológico, destacamos que os professores e gestores foram entrevistados com intuito de se compreender como percebem o curso, a gestão e que visão possuem dessa modalidade de ensino na forma integrada. Para a pesquisa, foi importante compreender como era a dinâmica das aulas e a relação entre professores, alunos e a comunidade da qual os alunos fazem parte, assim como as relações entre os aprendizes, a formação e os objetos de aprendizagem.

Para denominar a professora da área técnica, utilizamos a abreviatura **PAT**; para o professor do núcleo comum, a abreviatura **PNC**; para a vice-diretora, a abreviatura **VD**; para o coordenador pedagógico, **CP**. As identidades dos sujeitos foram, assim, protegidas, para que a informação recolhida pelo investigador e socializada neste relatório de pesquisa não pudesse causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo, em termos de face pública. O anonimato contemplou não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 77). Para a análise dos dados, à luz dos referenciais teóricos que embasaram a pesquisa, buscamos captar as percepções possíveis dos atores envolvidos e a construção da síntese das principais ideias desenvolvidas, para assim elaborar a redação final da dissertação.

---

<sup>20</sup> O PQD tinha por objetivo estabelecer uma política de desenvolvimento de recursos humanos, voltada para os docentes do Sistema Educacional do Maranhão, a partir da criação de cursos de licenciatura plena, a fim de graduar os professores do sistema de ensino oficial (TORRES, 2009).

Isto posto, destacamos que o número de entrevistados totalizou oito pessoas: quatro alunos egressos, um professor do núcleo comum, um coordenador pedagógico, uma professora da área técnica e uma vice-diretora. Optamos por entrevistar professores e técnicos do CIEBT/Cametá pelo fato de compreendermos que é necessário entender como aconteceu o processo de ensino-aprendizagem na escola e, a partir disso, entender como se deu o processo de integração fora do âmbito escolar, isto é, no cotidiano dos egressos do curso de Agropecuária sujeitos da pesquisa.

Partindo da orientação teórica e metodológica fundamentada em Minayo (1994), a entrevista foi um procedimento usual no trabalho de campo. Através dela, buscamos obter informações contidas nas falas dos sujeitos da pesquisa. Assim, buscou-se, por meio da análise das falas, conhecer como são construídos os sentidos nas trajetórias de vida e educacional dos alunos egressos do curso de Agropecuária do CIEBT/Cametá. Consideramos que o conjunto de informações geradas a partir das entrevistas pôde captar indicadores verbais e não verbais no processo de busca das informações.

Outrossim, partindo do pressuposto de que é imprescindível que o entrevistador se esmere em conhecer os sujeitos que possibilitam acesso a dados para responder ao problema de pesquisa, foi necessário conhecê-los, em suas múltiplas determinações de suas identidades, como já expusemos dados nesta subseção, ao descrevê-los enquanto sujeitos de história, atuação e luta, destacando ainda que nossas entrevistas se aproximaram de uma conversa como diálogo que tinha uma direção temática, a saber, a questão da formação e a integração ou não integração entre saberes experienciais dos sujeitos e os conhecimentos escolares, a partir de um curso de Agropecuária em nível médio integrado, conforme também já realizado por Martins (2011, p. 16), em termos de entrevista como conversa.

Isto posto, registramos, como já destacado, que a atividade de coleta de dados fez-se por meio da entrevista semiestruturada, porque essa, segundo Triviños (1987, p. 146), ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação, entendendo-se que esse procedimento deu conta de alcançar os objetivos propostos pretendidos por nossa pesquisa, uma vez que buscamos gerar dados a partir de conversações com propósitos definidos, relacionados aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados (MINAYO, 1994, p. 58). Nesse procedimento metodológico, a coleta de informações se deu por meio de um processo flexível, construído através de uma relação de confiança que se estabeleceu entre o entrevistador e os sujeitos entrevistados. Ludke e André (1986, p. 33), corroboram tal afirmativa, dizendo que, na entrevista, a relação que se cria é de

interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, compreendendo-se que

o entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

Salientamos ainda que a geração de dados se mostrou uma tarefa bastante trabalhosa. Requereu-nos atenção, paciência e conhecimento, por parte do pesquisador, do que realmente buscávamos, do que queríamos saber, exigindo habilidade para permitir que o sujeito entrevistado pudesse expressar-se de forma que se sentisse bem à vontade, sem se sentir pressionado ou obrigado a responder aos questionamentos, cabendo-nos a tarefa de fazer perguntas específicas, mas deixando que o entrevistado respondesse em seus próprios termos, conforme delineado por Alves-Mazzotti e Gewandszajder (apud MARTINS, 2011, p. 23).

No mais, salientamos que a entrevista semiestruturada, apoiada em Ludke e André (1986, p. 34), permitiu-nos estabelecer correções, esclarecimentos e adaptações em nossas indagações, qualificando mais ainda as informações desejadas, para que se pudesse buscar qualquer sinal de integração ou não integração dos conhecimentos escolares aos saberes experienciais no cotidiano dos alunos egressos de EMI do CIEBT/Cametá, organizando a investigação em fases, a partir das propostas de Minayo (1994), que foram: a) fase exploratória, a partir de nossas incursões no CIEBT e nos primeiros contatos com os egressos e equipe técnica; b) fase de campo, a partir das entrevistas; c) análise sistemática de dados, articulando a empiria e a teoria, em unidade, como observado na seção 5.

Assim, aprofundando, destacamos que, na fase exploratória, realizamos visitas preliminares ao CIEBT/Cametá, em busca de documentos referentes aos alunos egressos do curso de Agropecuária. Observamos a escola em sua estrutura física e conversamos informalmente com funcionários que nos deram informações importantes sobre o funcionamento da instituição, coletando documentos como relatórios de matrículas e de alunos concluintes na secretaria da escola, além do projeto político-pedagógico e outros documentos que nos serviram de base para o estudo proposto.

Na segunda fase, de campo, realizamos entrevistas com professores, especialistas em educação, o administrador escolar do centro e a presidente do conselho escolar. Utilizamos, nos encontros, a técnica da entrevista semiestruturada, por facilitar a abordagem, segundo Minayo (1994). Explicamos os objetivos da pesquisa aos entrevistados e iniciamos as conversas, após

expormos a necessidade de registrá-las em áudio. No encontro com o grupo de professores, técnicos e gestores, elaboramos um roteiro de entrevistas que serviu para compreendermos como percebem o curso, que entendimento a gestão possui dessa modalidade de ensino na forma integrada. Buscamos compreender, também, como era a dinâmica das aulas e a relação entre professores, alunos e a comunidade.

Para a sistematização e análise dos dados coletados, foram usadas as referências de uma pesquisa qualitativa e de conteúdo (FRANCO, 2012), sendo que os dados foram confrontados com o contexto da realidade da qual emergiram e com o referencial teórico construído ao longo de todo o trabalho, possibilitando a relação entre as categorias de análise para uma melhor compreensão do objeto de investigação.

Para Bardin (2007), a análise de conteúdo se constitui de várias técnicas, por meio das quais buscamos descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas, seja por meio de textos. Pautados em Bardin (2007), buscamos o levantamento de indicadores, permitindo a realização de inferência de conhecimentos e a criação de categorias empíricas que consubstanciaram nossos achados em termos de resultados. Segundo Bardin (2007), citando Berelson (1971), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações. Segundo Severino (2007, p. 121), trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.

Para o desenvolvimento da análise de conteúdo, fizemos uma leitura meticulosa das entrevistas, atentando para os sentidos que pudessem ser observados em um simples gesto, palavra ou hesitação. Essa técnica é imprescindível na interpretação dos dados coletados *in loco*, servindo-nos para explicar ou não problemas relacionados ao nosso objeto/problema de pesquisa, partindo do pressuposto, segundo Minayo (1994, p. 74), de que

Através da análise de conteúdo podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado.

Por outro lado, entendemos que a análise de conteúdo foi possível porque buscamos um domínio teórico de categorias de análise como integração, práticas pedagógicas, saberes experienciais, conhecimentos, entendendo, a partir de Triviños (1987, p. 60-61), que não é tão fácil realizar inferências a partir dos dados, “se não dominarmos os conceitos básicos das teorias que [...] estariam alimentando o conteúdo das mensagens”.

Outro procedimento importante no decorrer da pesquisa foi conhecer o local das atividades educacionais, onde ocorreram as interações entre professores e alunos, neste caso o CIEBT, uma vez que, para o pesquisador que utiliza abordagem qualitativa, o local a ser investigado deve ser analisado considerando suas relações sociais e seu contexto histórico.

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis. (MINAYO, 1994, p. 24).

Assim, considerando também nossa vivência enquanto profissional do CIEBT, buscamos mais ainda frequentar o lugar da pesquisa, em prol da compreensão das mensagens decorrentes das entrevistas e dos documentos analisados, em triangulação com as entrevistas e a teoria, conforme disposto por Vilela (2003, p. 459).

## 1.7 O CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – O CIEBT

Como já exposto em linhas iniciais na primeira seção, a presente pesquisa foi realizada no Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins (CIEBT), que está localizado no município de Cametá, situado na região Nordeste do estado do Pará, a uma distância aproximada de 150 km da capital, Belém, com uma população estimada, em 2019, de 137.890 pessoas<sup>21</sup>.

O CIEBT<sup>22</sup> foi construído no ano 2000, através de convênio administrado pela Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC). Sua inauguração deu-se em 2001 e recebeu o nome de Escola Agrícola de Cametá. Em 2003 houve a transferência para o Estado, através do contrato de cessão de uso nº 2002/030, firmado entre a CEPLAC e o Governo do Estado do Pará, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC); a escola passou a ser administrada pelo governo estadual e recebeu, através da Portaria nº 828/2003-DEN, a denominação Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins (CIEBT) (SILVA, 2014, p. 90).

---

<sup>21</sup> Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/cameta/panorama>>. Acesso em: fev. 2020.

<sup>22</sup> Cabe aqui ressaltar que a presente caracterização histórica desta instituição decorre de relatos provenientes do Plano de Curso Técnico em Agricultura do ano de 2006; do Projeto Político-Pedagógico, elaborado em 2008; dos poucos documentos administrativos encontrados na instituição; de nossa atuação como professor na instituição nos anos de 2008, 2009, 2010, 2016, 2017; e da dissertação de mestrado de Silva (2014).

Somente em 2006 o CIEBT ofertou o primeiro curso de formação profissional técnico em Agricultura, na forma subsequente, voltado para atender aos sujeitos egressos do ensino médio, seguindo essa linha de oferta até 2008, quando passou ofertar na mesma linha de formação o curso técnico em Aquicultura (SILVA, 2014, p. 90).

Segundo Silva (2014, p. 91), com a mudança de governo de Estado, delineou-se em 2008 uma nova perspectiva de formação, seguindo-se o viés indicado pelo Decreto nº 5.154/2004<sup>23</sup>, norteadada pela proposta de educação contida no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e associada ao Programa Brasil Profissionalizado, da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

A SEDUC assumiu, portanto, a responsabilidade e o desafio de elaborar uma política pública que supere a dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional, a possibilidade da integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo. (PARÁ, 2009, p. 33).

Orientadas por essas premissas, foram implantadas as escolas de educação profissional, denominadas “Escolas Tecnológicas”, formando a rede das Escolas Tecnológicas do Estado do Pará (EETEPAs), composta por 12 escolas em todo o estado, da qual faz parte o CIEBT. A rede tem como prioridade a oferta do EMI, seguindo as orientações do Documento Base e recebendo o financiamento do Programa Brasil Profissionalizado (SILVA, 2014, p. 92).

Até essa data, quando o CIEBT surgiu, a cidade de Cametá só contava com quatro escolas públicas de nível médio e uma particular, todas com cursos de ensino médio regular, de preparação para o vestibular. A instalação do CIEBT/Cametá apareceu como uma novidade na formação dos jovens que pretendiam, além do ensino médio, uma formação profissional. Outra novidade nesse aspecto era a formação voltada para os filhos dos trabalhadores do campo – já que a escola estava sendo implantada para abarcar a demanda de jovens que vinham principalmente da zona rural. A esse respeito, o município de Cametá tem uma especificidade no seu contexto educacional: das 200 escolas de nível fundamental, apenas 20 funcionam na sede do município e são consideradas escolas urbanas; as outras 180 escolas restantes são consideradas escolas do campo, ribeirinhas, quilombolas e de terra firme (SEMED/Cametá, 2013).

Nesse sentido, o CIEBT/Cametá surgiu com a expectativa de atender a essa demanda, oferecendo formação técnico-profissional, direcionada para as áreas das vivências desse

---

<sup>23</sup> O Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004, revogando o Decreto nº 2.208/1997, regulamenta que a Educação Profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio (integrado, concomitante ou subsequente) e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (QUEVEDO, 2011, p. 152).

público de área ribeirinha, quilombola, oriundo do campo, como no caso do curso de Agropecuária.

No mais, há de se destacar que, desde que o CIEBT iniciou seus trabalhos, passou por várias mudanças na sua constituição pedagógica e estrutural, ofertando diversas áreas de atuação ao longo de sua trajetória, com a instituição de vários cursos, como: Informática, Manutenção e Suporte de Informática, Administração, Agropecuária, Meio Ambiente e outros.

Desde que foi implantado, porém, o CIEBT/Cametá oferta o curso integrado de Técnico em Agropecuária. Segundo o Plano de Curso Técnico (2005), o objetivo era oferecer um curso que viesse dar conta de uma demanda social instalada; assim, com características viáveis à cultura agrícola na região, era necessária uma formação técnica profissional que pudesse atender às demandas produtivas, ajudando a impulsionar o desenvolvimento agrícola da região.

## 1.8 SOBRE A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Por fim, considerando a presente seção, destacamos que este relatório de pesquisa apresenta quatro seções, culminando com as Considerações Finais.

Nesta seção 1, com o título “Do objeto ao problema: considerações teóricas e metodológicas iniciais”, apresentamos as motivações da pesquisa, bem como problematizamos a sua construção, expondo tanto o problema como os objetivos e as questões norteadoras, além de expormos as referências teóricas básicas do processo investigativo e as questões metodológicas. Situamos os procedimentos metodológicos realizados, a fim de respondermos ao problema de pesquisa colocado. Oito subseções a integram. Na primeira, apresentamos a contextualização do problema e do objeto da pesquisa, para, em seguida, na subseção 1.2, expor as razões pessoais e científicas que motivaram a investigação sobre a questão da integração ou não integração entre saberes experienciais de egressos de um curso de Agropecuária e conhecimentos escolares, a partir do EMI desenvolvido no Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins (CIEBT), situado no município de Cametá, estado do Pará. Na subseção 1.3, explicitamos mais ainda o objeto e o problema de pesquisa, assim como as questões norteadoras da pesquisa, para na subseção 1.4 apresentarmos considerações iniciais sobre categorias de análise que consubstanciaram a presente investigação.

Assim, na subseção 1.5 apresentamos um conjunto de pressupostos e orientações metodológicas que balizaram nossa investigação, como as questões de método e a natureza qualitativa da abordagem. Na subseção 1.6, apresentamos os sujeitos da pesquisa, o quantitativo

de entrevistados e suas materialidades experienciais, em termos de aspectos socioculturais-formativos-produtivos. Na subseção 1.7, caracterizamos o CIEBT/Cametá, a partir do qual, no interior da formação em Agropecuária em nível médio integrado, buscamos analisar os processos de integração ou não integração entre os conhecimentos escolares e os saberes experienciais dos egressos. Por fim, na subseção 1.8, apresentamos a presente estrutura da dissertação.

A seção 2, com o título “Trabalho, conhecimentos e saberes, cotidiano e experiência e mundos do trabalho”, é constituída de quatro subseções. Na primeira, discutimos a categoria *trabalho* como elemento que possibilita a constituição do ser social e das objetividades que lhe favorecem a existência, dentre as quais os saberes, partindo-se do pressuposto de que a categoria *trabalho*, dada a centralidade para as discussões sobre os saberes experienciais, permite compreender que são as condições materiais que determinam as subjetividades, os sujeitos e suas experiências, bem como que por meio do trabalho se pode assumir uma perspectiva educativa. Na subseção 2.2, abordamos as relações de similaridade e de oposição entre as categorias *conhecimento* e *saberes* para, na subseção 2.3, abordar a questão das categorias *cotidiano* e *experiência*, de modo a compreender e analisar os processos de integração ou não integração entre conhecimentos escolares e saberes da experiência, no interior da formação desenvolvida junto a egressos do curso de Agropecuária do CIEBT/Cametá. Por fim, na subseção 2.4, discutimos as implicações dos mundos do trabalho, decorrentes também das alterações do modo de produção capitalista e suas implicações nos processos de formação profissional, a fim de compreender o contexto do EMI em que se deu a formação dos egressos de um curso técnico de Agropecuária.

Na seção 3, a partir do título “Educação profissional, implicações nos processos formativos dos trabalhadores e práticas pedagógicas integradoras”, aprofundamos o debate sobre os mundos do trabalho e as implicações sobre as políticas educacionais, focando a educação profissional, a partir de uma contextualização histórica, apontando os principais aspectos políticos relacionados à legislação que marcaram a sua trajetória na educação brasileira, além de abordarmos aspectos conceituais sobre práticas pedagógicas no ensino integrado. Duas subseções a integram. Na subseção 3.1 buscamos discutir a formação dos trabalhadores em termos de educação profissional, no interior de uma perspectiva de integração, articulando com a questão do EMI. Na subseção 3.2, tratamos da questão de práticas pedagógicas integradoras, de modo a corroborar com as análises sobre a integração e a não integração, a partir da formação vivenciada pelos egressos do curso de Agropecuária do CIEBT, em ensino médio integrado.

Na seção 4, com o título “A integração e a não integração e suas relações com os mundos do trabalho e os saberes experienciais de egressos do curso de Agropecuária”, apresentamos os resultados da presente investigação, salientando o caráter dialético da realidade e das análises, que apontam processos de integração dos sujeitos da aprendizagem para o interior da escola, mas também da escola para as experiências de trabalho dos egressos, no movimento de unidade cíclica, no sentido de os saberes experienciais afetarem os processos de aprendizagem escolar, a partir do acesso aos conhecimentos escolares, assim como de as experiências de trabalho dos sujeitos se qualificarem mais ainda, no sentido de domínio de forças científicas que corroboram para entender mais ainda o pensar-fazer dos egressos em seus cotidianos.

Na seção 4 apresentamos ainda uma síntese dos resultados da presente investigação, que apontam processos de integração entre conhecimentos escolares e saberes experienciais dos egressos, mediados pelo trabalho e práticas pedagógicas integradoras, mas também elementos no interior do EMI, curso de Agropecuária, no CIEBT, que contribuem negativamente para processos de integração, como a falta de infraestrutura para atividades teórico-práticas, além da dificuldade de formação de docentes e técnica sobre a questão da integração enquanto uma perspectiva ético-política de projeto de formação humana.

Por fim, apresentamos as “Considerações Finais” da presente investigação.

## 2 TRABALHO, CONHECIMENTOS E SABERES, COTIDIANO E EXPERIÊNCIA E MUNDOS DO TRABALHO

Nesta seção, abordamos a categoria *trabalho*, enquanto categoria constituinte do ser social e das materialidades produzidas por esse ser, em favor da discussão sobre saberes experienciais em processos de integração com conhecimentos escolares, a partir das realidades vividas no interior dos mundos do trabalho que constituem os territórios de sociabilidade humana, no interior das disputas entre capital e trabalho.

Quatro subseções constituem esta seção. Na subseção 2.1, discutimos a categoria *trabalho* como elemento que possibilita a constituição do ser social e das objetividades que lhe favorecem a existência, dentre as quais os saberes, partindo-se do pressuposto de que a categoria trabalho, dada a centralidade para as discussões sobre os saberes experienciais, permite compreender que são as condições materiais que determinam as subjetividades, os sujeitos e suas experiências, bem como que por meio do trabalho se pode assumir uma perspectiva educativa.

Em 2.2, abordamos as relações de similaridade e de oposição entre as categorias *conhecimento e saberes* para, na subseção 2.3, abordar as categorias *cotidiano e experiência*, de modo a compreender e analisar os processos de integração ou não integração entre conhecimentos escolares e saberes da experiência, no interior da formação desenvolvida junto a egressos do curso de Agropecuária do CIEBT/Cametá.

Por fim, na subseção 2.4, discutimos as implicações dos mundos do trabalho, decorrentes também das alterações do modo de produção capitalista e suas implicações nos processos de formação profissional, a fim de compreender o contexto do ensino médio integrado em que se deu a formação dos egressos de um curso técnico em Agropecuária.

### 2.1 O TRABALHO E SEU CARÁTER ONTOLÓGICO E EDUCATIVO

Abordamos aqui a concepção de trabalho na sua dimensão ontológica e como princípio educativo, vislumbrando-o como um dever e um direito elementar fundamental que completa a vida em todas as dimensões, sejam educativas, sociais, culturais ou econômicas.

Para Netto (2015), o trabalho se diferencia das atividades naturais, pelo fato de ele possuir uma relação mediada entre o seu sujeito e o seu objeto, de maneira que o resultado do trabalho humano é algo pré-elaborado idealmente, uma atividade projetada com objetivos determinados. Já uma operação animal não possui mediação, pois a natureza não cria

instrumentos. A realização do trabalho só se dá quando essa configuração ideal se objetiva, isto é, quando a matéria natural, pela ação material do sujeito, é transformada. É através do trabalho que o homem se constrói como ser humano e se funda como ser social.

O trabalho é fundante do ser social, precisamente porque é de ser social que falamos quando falamos de humanidade (sociedade). O trabalho não é apenas uma atividade específica de homens em sociedade, mas é, também e ainda, o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, o ser social. Em poucas palavras, estamos afirmando que foi através do trabalho que a humanidade se constituiu como tal. (NETTO, 2007, p. 34).

O trabalho é, pois, o que nos constitui enquanto sujeitos sociais, humanos, com potencialidades criativas, portadores de experiências, emoções, saberes. É pelo trabalho, portanto, que homens e mulheres objetivam a realidade, a fim de atender às suas necessidades, de todas as ordens, imprimindo também nos objetos as suas marcas históricas, concepções de mundo, de vida, de existência, o que consideramos como experiências.

Lopes (2005, p. 7), ampliando mais ainda as reflexões sobre o trabalho, a partir de Marx, apresenta-nos o trabalho como resultado do dispêndio de esforço físico feito pelo homem, para modificar a natureza, obter alimentos, vestuários e abrigo para satisfazer as suas necessidades humanas. A esse respeito, destacamos também, em correlação com Netto (2007), que é dispêndio de força para estabelecer relações sociais, que permitem ao homem e à mulher constituir-se seres sociais, produtores de subjetividades, saberes e experiências sobre a natureza e sobre os homens, os quais também são constituintes e constituidores dessa mesma natureza. É por meio do trabalho, pois, que surgem saberes experienciais, formas de apreensão do real, materializados em valores, atitudes e habilidades, que permitem aos seres sociais agir no mundo, enquanto identidades, forças sociais em disputa, materializados na escola em seus processos de formação, conforme Rodrigues (2012).

Do ponto de vista histórico, Ciavatta (2005), com base em Nosella (1992), faz uma análise crítica sobre o uso da palavra *trabalho*, mostrando como ao longo do tempo o termo foi descaracterizado e relacionado a “castigo”, “sofrimento” e/ou “remissão do pecado”. Ou, ainda, trabalho como forma de disciplinar e frear as paixões, os desejos ou os vícios da “carne”. *Trabalhar* significava, nessa perspectiva, a perda da liberdade, de maneira que, em Roma, quem trabalhava era o escravo, estando o patrício incumbido das atividades políticas. Da origem, a palavra trazia a noção de ser um suplício, uma tortura, uma condição inferior<sup>24</sup>.

A partir daí essa ideia de trabalhar como ser torturado passou a dar entendimento não só ao fato de tortura em si, mas também, por extensão, às atividades físicas produtivas realizadas

---

<sup>24</sup> Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/e-sico/subjetivacao/trabalho/etim\\_trab.htm](http://www.ufrgs.br/e-sico/subjetivacao/trabalho/etim_trab.htm)>. Acesso em: 13 jan. 2019.

pelos trabalhadores em geral: camponeses, artesãos, agricultores, pedreiros etc. Tal sentido foi de uso comum na Antiguidade e, com esse significado, atravessou quase toda a Idade Média, salienta a pesquisadora.

Todavia, a visão negativa transmitida ao trabalho pelas sociedades clássicas e capitalistas se confronta com as características desenvolvidas pelas sociedades primitivas, conforme Ciavatta (2005), nas quais a solidariedade e a coletividade imperavam, sendo essas as características que buscamos imprimir ao conceito de trabalho, e não aquelas ligadas ao servilismo, à escravidão e até mesmo à forma assalariada comum no sistema capitalista, em que trabalho é confundido com emprego. Segundo Saviani (1994), nas sociedades primitivas, os mais novos aprendiam por meio da imitação das experiências de gerações passadas. Portanto, o trabalho era o principal meio de aprendizagem nos primórdios da humanidade. Ribeiro (2007) assegura que, nas sociedades primitivas, o trabalho tinha como característica principal ser solidário e coletivo. A produção era apropriada por todos.

Dessas considerações, duas questões tomamos para a presente investigação. A primeira refere-se à possibilidade de essa perspectiva do trabalho relacionado à servidão, sofrimento, ter corroborado também para um processo de *deslegitimação* dos resultados do trabalho humano, a partir dos interesses do capital, no que diz respeito a muitas subjetividades presentes nos trabalhadores, como suas experiências, sendo reconhecidas somente quando necessárias para implementar mais ainda a concentração, centralização e acumulação da riqueza de forma privada – ou seja, servindo para potencializar as identidades de classe dos trabalhadores, que eram negadas, no interior da escola, por exemplo, dada uma pretensa negatividade historicamente construída. Por outro lado, está a questão de o trabalho constituir-se em subjetividades historicamente aprendidas, socializadas, como um princípio de expansão de experiências humanas, a partir das objetividades humanas pelo trabalho. E aí reside a centralidade do trabalho para a configuração e socialização das experiências, necessárias, em termos de formação, para um processo de fortalecimento dos trabalhadores enquanto processo de aprendizagem, corroborando para dar sentido aos conhecimentos escolares, permitindo a compreensão das razões que os engendraram, como expusemos na seção 1, ao tratarmos da categoria *conhecimentos escolares*.

Isto posto, salientamos que, em Marx (1978), base dos trabalhos anteriormente citados, o trabalho é fonte de toda a produtividade e expressão da humanidade do ser humano, como destaca Lopes (2005, p. 13):

Na visão de Marx (1985), o trabalho é a categoria fundante do homem como ser social, sendo sua relação com o mundo determinada pelo modo como exerce sua atividade

produtiva. Por meio do trabalho, o homem atua e transforma a natureza e, ao fazê-lo, também transforma a si próprio. Portanto, o trabalho útil não é um castigo nem escravidão e sim condição de existência do homem, que lhe confere dignidade e força, independentemente de todas as formas de sociedade. No trabalho, o homem se defronta com a matéria da natureza, dotada de leis próprias, sobre as quais o trabalhador age para assimilar à sua vida as matérias oferecidas pela natureza. Por sua capacidade de conhecer, a domina e apreende suas leis para posteriormente modificá-las. Neste apropriar-se do mundo natural, cria a sua vida material, condição fundamental de toda história. Ao trabalhar, o homem transforma a natureza em objetos para ele e para o outro e, desta forma, manifesta sua primeira dimensão de liberdade como autodeterminação, como potencialidade de se libertar das limitações até então impostas pela natureza.

Ou seja, o trabalho é produtor de valores úteis a homens e mulheres, independentemente do modo de produção, possibilitando a dimensão criativa de cada sujeito e gerando, historicamente, um conjunto de objetividades materiais, inclusive as manifestas em linguagens e saberes, mas como resultado também de ações coletivas, do que se deduz que os saberes presentes entre comunidades, por exemplo, apresentam um caráter sistêmico, em virtude das relações sociais possibilitadas pelo trabalho. A esse respeito, Netto (2007) destaca o caráter coletivo do trabalho e a não singularidade entre seres humanos na construção da sociedade: “O trabalho é, sempre, atividade coletiva: seu sujeito nunca é um sujeito isolado, mas sempre se insere num conjunto (maior ou menor, mais ou menos estruturado) de outros sujeitos. [...] esse caráter coletivo da atividade do trabalho é, substantivamente, aquilo que se denominará de social” (NETTO, 2007, p. 34).

Ou seja, o trabalho é o elemento estruturante da vida em sociedade e dos sujeitos, por conseguinte. É ele que permite uma coesão social para a constituição do humano, sendo responsável pela produção de conhecimentos, de realidades sobre a natureza e sobre os próprios homens. Nessa perspectiva, trata-se do trabalho que humaniza, em oposição ao trabalho que aliena, destituindo o homem de se apropriar dos resultados de sua produção, como quando se negam os saberes dos trabalhadores, num processo de alienação do saber acumulado historicamente por comunidades, por exemplo, no interior da formação escolar, sem uma busca por processos de integração na formação. A esse respeito, Ciavatta (2005), com base em Lukács (1978), e reiterando ideias de Marx, salienta essa perspectiva de constituição do sujeito cidadão, quando se permite que homens e mulheres participem dos resultados do trabalho, o que é muito presente ainda em comunidades familiares rurais da Amazônia, quando os resultados do trabalho são partilhados, quer como saberes ou produtos úteis às necessidades de comer e vestir, por exemplo, diferente do desencadeado pelo modo de produção capitalista, que individualiza os resultados da produção, privatizando-os.

O autor compreende o trabalho como atividade ontológica, estruturante do ser social, como um valor extrínseco à vida humana e ao conhecimento, que ele proporciona na relação com a natureza e com os demais. É o trabalho como um princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se distingue das formas históricas e alienantes, de exploração do trabalhador, presentes na produção capitalista. (CIAVATTA, 2005, p. 92).

Deste modo, o conceito de trabalho que imprimimos nessa pesquisa baseia-se na compreensão de Marx, corroborada por teóricos marxistas. Assim, o trabalho em sua dimensão ontológica se coloca como elemento que explica o modo de vida dos egressos do curso de Agropecuária do CIEBT/Cametá, uma vez que se trata de filhos de trabalhadores e trabalhadoras que têm no trabalho o modo de vida de produzir a existência e se constituir sujeitos de identidade de classe, que dominam determinados aspectos da realidade, pelo trabalho, dadas as diferentes formações obtidas, dentre as quais a de técnicos em Agropecuária. Assim, para este grupo de trabalhadores, esta atividade representa a forma básica de produção de sua existência, de existência do grupo social ao qual pertencem e suas relações.

E pelo trabalho os egressos foram, pois, constituindo-se sujeitos de história e saberes, incorporando e socializando experiências, dado o caráter educativo permitido pelo trabalho. A esse respeito, Saviani (1994), ao tratar das origens da educação e do trabalho em integral relação com a origem humana, destaca que, nas sociedades primitivas, a educação caracterizava-se essencialmente pelo ajustamento do homem ao meio físico e social, por meio da imitação das experiências de gerações passadas. Os homens produziam sua existência em comum, se relacionavam uns com os outros e se educavam neste processo coletivo. Assim, como resultado do esforço físico feito pelo homem na transformação da natureza, para se proteger de predadores naturais, encontrar alimentos, vestuário e abrigo para satisfazer às suas necessidades humanas, nascia a noção de trabalho e a de educação, enquanto processo de socialização de experiências, mediadas e surgidas pelo trabalho.

Como podemos perceber, portanto, o trabalho está intimamente imbricado à natureza, dependendo dela para sua existência, entendido nessa concepção o próprio homem como natureza também, mas historicamente constituído, de maneira que o esforço do homem em se manter vivo acabou por transformar a natureza em seu principal meio de vida e de construção de subjetividades, coletivamente socializadas, por processos de educação mediados pelo trabalho e incorporados por gerações e gerações, ações coletivas de aprendizagem. Portanto, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), por meio do trabalho o homem se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa, a partir de múltiplas *determinações mediadas pelo trabalho*. Assim, o trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos, que lhes potencializa a sempre progressão histórica de saberes, experiências, sendo a base material destas e de processos de constituição de identidades, dada a unidade de saberes experienciais que estejam a constituir os sujeitos em dada formação comunitária, como os egressos do curso de Agropecuária do CIEBT/Cametá, portadores de experiências sociais, culturais, políticas, econômicas, organizativas e de produção, tanto de seus locais de existência, comunidades do campo da Amazônia Paraense, como em decorrência de outras diferentes vivências formativas. Assim, pois, somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida.

É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que explorem e vivam do trabalho de outros, ou se caracterizem como, segundo a afirmação de Gramsci, mamíferos de luxo. (FRIGOTTO, 2005, p. 3).

Para Frigotto (2009), o trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. O trabalho como princípio educativo não se confunde com processos metodológicos educativos tipo “aprender fazendo”. Como princípio educativo, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito (FRIGOTTO, 2005, p. 4), dado que nos possibilita a existência, constituindo-se direito, e um dever, dado que representa a sempre necessidade de democratizar os resultados da produção humana, evitando sempre a alienação desses resultados, inclusive a dos saberes experienciais produzidos pelos homens. O trabalho, pois, na perspectiva assumida nesta investigação, em termos educativos, não significa dominação de técnicas tão somente, mas da compreensão da unidade que o constitui, dado que teoria-prática, no/pelo trabalho, constitui uma unidade, cujas experiências são o protótipo dessa assertiva. A esse respeito, assim se manifesta, sobre essa unidade, Jesus (1998, p. 49), articulado com o proposto por Frigotto (2005):

O universo do trabalho não supõe apenas elementos práticos, ou meros treinamentos técnicos (aprendizagem de um ofício), mas, supõe um embasamento teórico para explicar os elementos daquele universo ainda bastante inexplorado. Daí porque Marx e Engels insistem que a participação dos operários na produção esteja intimamente associada à formação intelectual. (JESUS, 1998, p. 49).

E aprofundando a questão do trabalho como princípio educativo, construtor de aprendizagens e de saberes em socialização, Baquim e Hollerbach (2004), a partir de Nosella (2004), destacam o papel do trabalho enquanto indutor de uma perspectiva educacional, por

meio do princípio gramsciano de escola do trabalho, que toma o acesso à cultura, resultante do trabalho, como importante para a constituição dos trabalhadores, como sujeitos que possam também atuar como dirigentes. Assim, Baquim e Hollerbach (2004) afirmam que a autêntica escola do trabalho é aquela que se inspira no espírito da laboriosidade do trabalho moderno, ou seja, a organicidade entre fábrica e escola deve ocorrer em nível de método e não de técnicas, a fim de que cada qual mantenha sua especificidade e objetivos, mas inspirando-se e iluminando-se mutuamente. Ou seja, em termos de métodos está a sempre necessidade de não separar o fazer do pensar, mas de possibilitar uma *práxis educativa pelo trabalho*, em que pensar-fazer constitui uma unidade, de modo que aprender conhecimentos escolares em integração com saberes experienciais é a busca dessa unidade, dando-se sentido aos conhecimentos escolares, dada a integração com as experiências dos aprendizes.

Assim, considerando uma formação mediada pelo trabalho, que tome a unidade teórico-prática sobre os processos de aprendizagens, Kuenzer (1988, p. 125), corroborando com as ideias de Manacorda (1977, p. 30), mostra-nos que, no atual estágio de desenvolvimento do processo produtivo do progresso científico, tecnológico e das relações sociais democráticas, não se pode concordar com uma escola profissionalizante que seja apenas uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para o ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, senão só com um olho infalível e uma mão firme. Há, pelo contrário, que buscar uma escola que relacione cultura e produção, ou para usar a linguagem convencional, que relacione humanismo e profissionalização. Ou seja, em termos dos egressos do curso de Agropecuária, interessou-nos observar como a integração possa ter contribuído para ampliar a formação dos discentes para além do domínio de técnicas, possibilitando-lhes intervir em suas realidades para além dessa dimensão, mas abarcando outros aspectos, como a organização política, organizativa, as atividades culturais e as sociais, por exemplo. Assim, em oposição a esse tipo de escola, sem alma, sem ideias e cultura gerais, diz-nos Baquim (2005):

Gramsci propõe a escola “desinteressada” do trabalho, contrária à cultura abstrata, enciclopédica e burguesa, bem como à escola profissionalizante, imediatista e utilitária. [...] insistindo na necessidade de uma escola de cultura desinteressada para o proletariado. [...] A concepção educativa de Gramsci passa, portanto, pela ideia de educar a partir da realidade viva do trabalhador e não de doutrinas frias e enciclopédicas. [...] Gramsci ainda acredita que só a “escola do trabalho de cultura ‘desinteressada’ é capaz de formar profundamente os homens aptos a exercer com competência a hegemonia”. (BAQUIM, 2005, p. 147-148).

Ou seja, Gramsci, com base em Baquim (2005, p. 147), nos coloca a necessidade da integração no processo formativo dos sujeitos, haja vista que a “concepção educativa de Gramsci passa, portanto, pela ideia de educar a partir da realidade viva do trabalhador – e não

de doutrinas frias e enciclopédicas”, com conhecimentos escolares destituídos de suas historicidades –, o que muito contribui para que se compreendam os problemas que potencializaram esses conhecimentos e a integração com a realidade dos sujeitos, a partir de suas experiências. Segundo Kuenzer (1988, p. 127), essa concepção gramsciana de educação pressupõe uma escola conduzida pelo Estado, que não faça distinção de classes e, portanto, exige que a formação das novas gerações passe de privada a pública, sem separar o pensar e o fazer, mas voltada para a integração, no sentido de se buscar “uma justa adequação entre a capacidade de trabalhar tecnicamente e de trabalhar intelectualmente”, apresentando-se como *escola de cultura e de trabalho*.

Esta, segundo Gramsci, deverá ser uma escola única inicial de cultura geral, humanística, caracterizada por uma justa adequação entre a capacidade de trabalhar tecnicamente e de trabalhar intelectualmente e que se apresente, ao mesmo tempo, como escola de cultura e de trabalho, ou seja, de ciência que se fez produtiva e de prática que se fez complexa. (KUENZER, 1988, p. 126).

Nessa mesma linha, do trabalho como princípio que educa, mas em unidade teórico-prática, Pistrak (2000), em seu livro *Fundamentos da escola do trabalho*, ao se referir à sociedade russa do início do século XX, destaca a necessidade de o trabalho estar ligado à vida social, à *produção real, a uma atividade concreta socialmente útil*, de maneira a evitar que a realidade das experiências do trabalho se constitua tão somente *para ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático*, não se constituindo isso uma integração real entre conhecimentos escolares e saberes experienciais, posto que não se analisa a realidade, a fim de compreender os processos que a engendram e a possibilidade de a ciência pelos conhecimentos escolares de corroborarem para a instalação de um processo de intervenção no real:

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica. (PISTRAK, 2000, p. 38).

Pistrak (2000) afirma que a escola não deve ser vista, pois, como um tão somente lugar de ensino, ou de estudo de conteúdo, mesmo tendo caráter revolucionário, sendo necessário romper com a cultura de somente ensinar e cumprir o que está estipulado nos programas. É necessário destacar os planos de vida, de modo que trabalho, estudo, atividades culturais e políticas façam parte de um mesmo programa de formação, fazendo com que a escola se ajuste às necessidades do educando, conforme os processos sociais em cada momento, de acordo com o que nos apresentam Santana e Castanha (2006, p. 77). 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, de acordo com Pistrak (2013, p. 33). Nessa perspectiva, Pistrak (2000) sugere, considerando as reflexões sobre o autor em Santana e Castanha (2006), uma pedagogia da ação que rompa com a pedagogia do discurso. E nesse sentido, dados os propósitos desta pesquisa, diríamos que se deve buscar uma pedagogia que se integre à vida dos sujeitos, dando sentido aos conhecimentos escolares, historicizando os problemas que os produziram, mas a partir da relação com a realidade dos sujeitos, de suas experiências.

Na medida em que a escola passa a assumir a lógica da vida, e não apenas uma preparação teórica, era preciso romper com a pedagogia da palavra centrada no discurso e no repasse de conteúdos (saliva e giz) e passar a uma pedagogia da ação. Na escola do trabalho as crianças e os jovens se educam produzindo objetos materiais úteis, e prestando serviços necessários à coletividade. (SANTANA; CASTANHA, 2006, p. 79).

Pistrak (2000) propõe, assim, uma educação relacionada à prática social, com ênfase no coletivismo, em que os atores principais sejam professores, estudantes e comunidade, buscando as aprendizagens coletivas, pautadas na integração entre escola e vida, entre os saberes historicamente produzidos, tanto os conhecimentos escolares como os saberes experienciais.

O trabalho, qualquer trabalho, por si mesmo é um excelente princípio que educa. No trabalho resolve-se não a educação, mas unicamente as tarefas de ensino. O trabalho disciplina e organiza as pessoas. É preciso ensinar o amor e o respeito pelo trabalho em geral. O trabalho eleva a pessoa e lhe dá alegria. Educa o sentimento de coletivismo. (PISTRAK, 2005, p. 48).

Com base nas ideias de Pistrak (2005), entendemos que a integração entre os conhecimentos escolares e os saberes experienciais dos alunos egressos do CIEBT se efetivaram a partir da prática social, à medida que os alunos trouxeram para a escola suas experiências cotidianas relacionadas à afetividade, às memórias e às relações de solidariedade e companheirismo próprios de uma relação de caráter comunitário vivenciada pelos egressos, que, absorvidas pela escola, permitiu o surgimento de novos conhecimentos, no interior daquilo que consideramos como processos de formação integrada, conforme analisamos na seção 5.

## 2.2 CONHECIMENTOS E SABERES NA MATERIALIDADE HUMANA

A necessidade de investigarmos os processos de integração ou não entre conhecimentos escolares e saberes experienciais de egressos de um curso de Agropecuária no

âmbito do EMI, a partir do CIEBT/Cametá, nos impôs a importância da discussão teórica sobre as categorias *saberes e conhecimentos*, de modo a se poder analisar o que sejam um e outro no interior de possíveis processos de integração e/ou não integração.

Isto posto, destacamos que Caria (2013, p. 19) salienta que conhecimento e saber são categorias indissociáveis e complementares. Segundo o autor, “o saber pela actuação social ao nível macro determinado pelo nível micro de pensamento e acção será sempre sinónimo de conhecimento” – o que confirma, portanto, o carácter dialético que envolve tais categorias. Caria (2013, p. 5) explicita ainda a natureza da categoria conhecimento, ao afirmar que o “conhecimento é como um conjunto de sistemas de conhecimento escrito, textos e narrativas variadas, de natureza científico-ideológica, político-técnica ou filosófico-jurídica”, dando-nos o entendimento de que o conhecimento é algo extraído das relações sociais e sistematizado, metodologicamente organizado, o que lhe confere status científico. É nessa perspectiva que Aviz (2016) também enfatiza que o saber é constituído “nas relações sócio-históricas, política e prática”, enquanto o conhecimento é um tipo de “saber” organizado cientificamente: “Destacamos que o saber se constitui nas relações sócio-históricas, política e prática. O conhecimento é por assim dizer um ‘saber’ sistematizado, organizado cientificamente, que serve para sistematizar/propagar ideias/consciência de nossa sociedade” (AVIZ, 2016, p. 80).

Para Lefebvre (apud AVIZ, 2016, p. 79), o conhecimento é uma teorização, cientificamente organizada, a partir da realidade empírica, sendo decorrente de realidades sociais objetivas, além de ser historicamente situado e socializado, mas a partir de uma sistematização, que lhe imprime um carácter de verdade, comprovada.

- a) O conhecimento é *prático*, pois antes de levar ao nível teórico, todo conhecimento começa pela experiência, pois há contato com as realidades objetivas.
- b) O conhecimento é *social*, pois há relações entre os seres sociais sendo estabelecidas relações cada vez mais ricas e complexas. Essas relações entre os sujeitos acabam por transmitir – pelo exemplo ou pelo ensino – um imenso saber já adquirido.
- c) O conhecimento também tem carácter *histórico*, pois todo conhecimento foi adquirido e conquistado. O conhecimento é construído, há que se partir da ignorância, seguir um longo e difícil caminho, antes de chegar ao conhecimento – a verdade não está feita previamente; não é revelada integralmente num momento predestinado. O conhecimento passa por um longo treinamento até ser revelado.

Assim, chegamos a um entendimento possível sobre as categorias *conhecimento e saber*, afirmando que ambas se entrelaçam, uma vez que não existe conhecimento sem saber e saber sem conhecimento, o que nos leva a reconhecer dialeticamente uma simbiose entre elas. Ou seja, os saberes potencializam os conhecimentos, à medida que a partir dos primeiros, por meio de ações científicas, são elaborados os conhecimentos, estando os saberes ligados às

*relações sócio-históricas, práticas e políticas dos sujeitos em suas necessidades imediatas de existência*, enquanto os conhecimentos tendem a se distanciar dessa necessidade imediata que lhes possibilitou a sedimentação, a partir de procedimentos de sistematização e organização científica, daí a necessidade de os saberes experienciais constituírem elementos importantes para recuperarem, na escola, a historicidade da realidade que consubstanciou a construção do conhecimento.

É nessa linha que Martins (2011, p. 62) também corrobora, uma vez que, para o autor, “o conhecimento se articula numa sistematização mais formal produzida com mais rigor enquanto o saber se articula em âmbito não formal, construído no processo de trabalho e em outros espaços”. Schwartz (2003), na mesma perspectiva, concebe o saber como parte integrante de uma relação entre conhecimentos escolares e saberes experienciais. Deste modo, entendemos que o conhecimento é organizado cientificamente a partir da sistematização dos saberes produzidos nas relações cotidianas, o que confere ao conhecimento científico um certo ar de maior reconhecimento em relação aos saberes experienciais, não raro presente nos processos de escolarização, à medida que não se integram os saberes da experiência aos processos de compreensão dos conhecimentos escolares, no interior de processos formativos, conferindo uma plenitude aos conhecimentos escolares, mas sem uma real significação para os sujeitos, porque se constituem discursos sem relação com os processos que os engendraram, muito podendo ser feito em oposição a isso por meio da integração aqui discutida. Assim, tratar-se-ia de buscar legitimar na escola os saberes das experiências dos sujeitos, mas sem uma negação sutil destes, com base numa demarcação *entre ciência e não ciência*, até porque, como salienta Lopes (1999), “diferentes saberes têm diferentes contextos de atuação e não se devem submeter à lógica científica para obtenção do aval do conhecimento”.

Portanto, a maior ou menor legitimidade de um saber não deve ser compreendida em função dos critérios de demarcação entre ciência e não-ciência. Diferentes saberes têm diferentes contextos de atuação e não se devem submeter à lógica científica para obtenção do aval de conhecimento. As ciências também possuem seu contexto próprio e reconhecer sua superioridade para tratar de questões inerentes a esse contexto, não significa lhes conferir o poder de decidir sobre todos os aspectos da vida humana. (LOPES, 1999, p. 223).

Lopes (1999, p. 230) assegura, ainda, que o conhecimento (entendido como saberes) é capaz de conferir ao conhecimento científico a noção do circunstancial e imediato, evitando sua tendência à onipotência, permitindo aos sujeitos em formação, por exemplo, a capacidade de desenvolver o senso crítico, à medida que os seus saberes, a sua realidade de vida, podem tender a não balizar determinados conhecimentos, dadas as singularidades de suas realidades de existência, manifestas em suas experiências, uma vez que, de certa forma, a admissão da

existência de uma esfera cotidiana da vida, que, em vários momentos, se sobrepõe a tudo mais que possamos pensar e fazer, inclusive de forma excessivamente banal, nos torna mais humanos, menos desejosos de agir como deuses oniscientes.

Outrossim, quanto à categoria conhecimentos escolares, base necessária para nossa investigação, entendemos que mantém relação muito próxima com conhecimento científico, uma vez que o conhecimento escolar é organizado e sistematizado a partir de um conhecimento mais geral, isto é, o conhecimento científico, sofrendo interferência ideológica do pensamento social hegemônico, fato refletido na elaboração dos currículos escolares fragmentados e que, portanto, segundo Aviz (2016), não valorizam o ser social e histórico nos processos de ensino-aprendizagem, principalmente quando integrados, em relação dialética, aos saberes da experiência dos aprendizes. O que se vê, portanto, é o domínio do capital sobre a educação, com o currículo sofrendo a influência daqueles que detêm o controle dos meios de produção e do ensino, que passa a servir como elemento difusor dos conhecimentos técnicos que são repassados, oficialmente, aos trabalhadores, agravando o processo de dualidade estrutural, entre a formação voltada para o fazer e outra para o pensar, em lugar de se buscar a integração, de maneira que, nessa perspectiva, os currículos acabam por reproduzir a divisão de trabalho, sob a forma da clássica dicotomia entre saber humanista e saber técnico (KUENZER, 1988, p. 24). Não devemos esquecer que a dualidade educacional é resultado de uma sociedade capitalista dividida em classes: a burguesia e o proletariado.

Neste trabalho, por outro lado, consideramos o conceito de *conhecimento escolar* proposto por Lopes (1999, p. 16), que entende que conhecimento escolar se encontra dentro da categoria *conhecimento científico* e que, como uma atividade que objetiva o ensino-aprendizagem, utiliza meios pedagógicos, didáticos para se concretizar, ou seja, o conhecimento escolar é valorizado socialmente, é sistematizado e pré-definido (LOPES, 1999, p. 16).

Quanto à categoria saber, Caria (2007) o destaca como conhecimento situado e construído na interação social e sobre a singularidade das situações sociais (cognição situada). Isto quer dizer que os saberes se desenvolvem a partir da relação com outros sujeitos, com outras categorias sociais, na relação do trabalho, no dia a dia de suas vivências, de suas trajetórias de vida, como também compreende Martins (2011, p. 60), assim como Charlot (2000, p. 63), para quem as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais: “Se o saber é relação, o valor e o sentido do saber nascem das relações induzidas e supostas por sua apropriação. Em outras palavras, um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com outros” (CHARLOT, p. 64).

Isto posto, a partir dessas reflexões, consideramos que os egressos do curso de Agropecuária do CIEBT, dada a materialidade de sua vida, são portadores de um conjunto de saberes, decorrentes das relações sócio-históricas experienciadas, constituindo-se sujeitos originários do interior (zona rural) do município de Cameté e filhos de lavradores, pescadores e agricultores que, ao longo de suas histórias de vida, experimentaram e vivenciaram os mais diversos aspectos do trabalho no campo, ajudando suas famílias; portanto, os saberes acumulados por esses alunos decorrem das relações experienciadas no seu cotidiano e em contato com novos saberes, dado o caráter de sempre movimento na produção desses últimos, principalmente quando consideramos, conforme Ferreira (2019, p. 75), citando Charlot (2005), que “para construir saber é necessária uma relação com o outro”. Para esse autor (CHARLOT, 2005), 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.

Portanto, podemos entender que os sujeitos de nossa pesquisa, ao ingressarem na escola em busca de um conhecimento formal, não o fizeram de forma pura, isentos de qualquer saber ou como uma tábula rasa, mas preñes de saberes provenientes das experiências cotidianas, tal qual o exposto por Kuenzer (1988, p. 26), para quem o saber não é produzido na escola tão somente, mas resulta das múltiplas relações sociais estabelecidas nas práticas produtivas humanas.

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 mesmos. (KUENZER, 1988, p. 26).

O que podemos depreender do que até agora explanamos é que o saber só se consolida a partir de uma situação contextual permeada por um processo histórico e cultural. Nessa perspectiva, Caria (2007, p. 223) explica que o conhecimento pode ser retido na memória, enquanto experiência, mas sem uma recontextualização não pode transformar-se em ação, principalmente se aquele que aprende não é sujeito ativo da aprendizagem, de modo que para o conhecimento fazer sentido é necessário integrá-lo com as experiências dos sujeitos, com suas histórias de vida e suas mediações com o mundo. Assim, o processo de integração ou não integração entre os conhecimentos escolares e as experiências dos mundos do trabalho dos egressos do CIEBT, em termos de análise, considerou os processos de recontextualização desses conhecimentos, em integração com as experiências de trabalho dos sujeitos, de modo que se pudesse perceber o sentido e as significações para a constituição de processos de

aprendizagem, o que é também apoiado por Charlot (2000, p. 64-65), segundo o qual “aprender não equivale a adquirir um saber, pois a apropriação de um saber-objeto não é senão uma das figuras do aprender”, entendendo-se que, se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser o objeto de uma educação intelectual, e não a acumulação de conteúdos intelectuais.

Por outro lado, tomando a integração entre trabalho e experiências, a partir de uma perspectiva marxista, tendo como base Marx (2008), postula-se que os saberes não são entendidos como abstrações da consciência, posto que resultantes de uma consciência provinda das relações materiais de produção (FERREIRA, 2019, p. 76), nascendo, portanto, das necessidades objetivas dos sujeitos e de suas relações nos mundos do trabalho. Sendo assim, nos mundos do trabalho há uma diversidade de práticas de trabalho em um mundo de relações, onde saberes são construídos, dando-nos a ideia de que não existe um tipo único de saber, mas vários tipos de saberes. Ferreira (2019, p. 76), citando Schwartz (2003), nos diz, nesse sentido, que 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:

O saber é entendido como construção coletiva e social, faz parte de um processo que se desenvolve em diferentes situações e lugares, 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. (FERREIRA, 2019, p. 77).

Assim, ficamos com a ideia de que os saberes se constroem em relações recíprocas, o que nos confirma o processo de mão dupla entre os portadores de saberes e os processos de construção de sentido, a partir dessas relações. Portanto, a troca de experiências entre os sujeitos e o mundo, se desejada pelos sujeitos, cria saberes que facilitam ainda mais essa construção, bem como os processos de aprendizagem, tanto que Saviani (1999), com o método da pedagogia histórico-crítica por ele proposto, defende que os processos de ensino-aprendizagem, mediados também pelos conhecimentos escolares, devem partir da prática social dos sujeitos, devendo ser comum a professores e alunos, daí a necessidade de a escola conhecer os saberes das experiências dos discentes, de maneira que essas práticas, eivadas de saberes, possam ser problematizadas, a fim de serem detectadas as questões que necessitem ser resolvidas, o que representa, dados os propósitos desta investigação, uma ação de integração entre saberes e conhecimentos escolares, posto que é a partir dessa contextualização que serão observados os conhecimentos escolares a ser dominados, diante da problematização a ser resolvida.

E acrescenta Saviani (1999, p. 71) que é com essa situação problema que ocorre o processo de instrumentalização, com a apropriação dos “instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”, tratando-se, no dizer de Saviani (1999, p. 71), “da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”. Por fim, com essa integração entre as práticas sociais e os saberes experienciais daí decorrentes, em integração com os conhecimentos escolares, chega-se a uma “expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (SAVIANI, 1999, p. 72), com uma “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 1999, p. 72), de maneira que a prática social já não será a mesma, havendo uma alteração qualitativa no decorrer do processo formativo, com a passagem de uma “desigualdade no ponto de partida a uma igualdade no ponto de chegada”, conforme Saviani (1999, p. 73).

Em síntese, o conhecimento escolar é fruto de um conhecimento mais amplo reconhecido como conhecimento científico. Parte desse conhecimento é ensinada nas escolas e possui um caráter de reconhecimento formal. Os saberes, por outro lado, são elementos construídos na dinâmica do cotidiano e possuem um caráter informal, mas não menos importante, uma vez que ambos, conhecimento escolar e saberes experienciais, são indissociáveis no seio da escola e fora dela. Ambos, amalgamados, são os elementos primordiais no processo educativo, numa perspectiva integrada, uma vez que, sem um, a existência do outro é impossível, pois é por meio do entrelaçamento de tais elementos que se pode falar em integração ou não integração na prática pedagógica. Conhecimento escolar e saberes experienciais, portanto, são fatores que se completam na busca de uma educação consciente e crítica em favor da classe menos favorecida na construção de uma sociedade menos desigual.

### 2.3 O COTIDIANO E A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO HUMANA

Estabelecido, nesta seção, um conjunto de discussões que colocam o trabalho como central na configuração de saberes e conhecimentos, há necessidade de debatermos as experiências de trabalho que, integradas nos processos formativos de qualificação profissional, podem corroborar com processos contra-hegemônicos aos interesses do capital, por permitirem a visibilidade dos sujeitos no interior da escola e para além dela, com suas subjetividades e posicionamentos diante da realidade.

Isto posto, ao buscarmos compreender a vida do aluno egresso do CIEBT no seu cotidiano, a partir da sua formação profissional não centrada apenas em seu caráter técnico, mas a partir de suas relações experienciais anteriores e posteriores aos processos educacionais e ligadas a diversos aspectos sociais – político, econômico, cultural, organizacional, produtivo, adentramos um espaço que tem sido utilizado com o objetivo de responder às variadas formas de convivência humana e que precisa ser mais bem explorado: o cotidiano.

Para Lefebvre (1991, p. 17), o cotidiano estaria ligado ao vivido, a partir de uma reflexão interior, estando “a vida cotidiana como não-filosófica, como mundo real em relação ao ideal”. Ou seja, o cotidiano estaria ligado em relação dialética ao vivido-pensado, enquanto forma de existir e de subjetivar a existência, o que se equipara ao disposto por Heller (2016, p. 35), para quem a vida cotidiana é a vida de todo homem, de maneira que “todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue se desligar inteiramente da cotidianidade, por mais “insubstancial” que possa ser”. Portanto, o que se depreende das afirmações de Heller é que o cotidiano não pode ser compreendido como um espaço do acaso, do inesperado; ao contrário, é um campo que denota infinitas possibilidades e sujeito às influências das mais variadas dimensões da vida humana.

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. (HELLER, 2016, p. 35).

A partir das afirmações de Heller (2016), denotamos que a vida cotidiana é o centro da história, é o ponto de partida de onde as grandes problematizações científicas e artísticas são elaboradas, tanto no que se refere à construção do conhecimento enquanto científico como escolar, bem como quanto aos saberes, como expusemos na subseção anterior.

Por outro lado, Lefebvre (1991, p. 30) descreve o cotidiano como “lugar dos conflitos”. Para ele, o centro real da produção é a vida cotidiana. Lefebvre (1991 apud FIORIO, 2010, p. 69) analisa que a produção, decorrente das necessidades humanas e da imersão no cotidiano, não se desenvolve nas altas esferas da sociedade, ou seja, na classe burguesa, mas no interior de relações sociais, permeadas pela relação homem-natureza, em que a materialidade dessa relação consubstancia o cotidiano, a realidade onde são objetivadas necessidades e implementadas, por meio da ação do trabalho, com a criação de obras, tanto em termos de produção material como em termos de produção espiritual, aí incluída, na produção espiritual,

a experiência, como o lugar dos tempos e espaços da subjetividade resultante da produção material, ela mesma, em unidade dialética, também se construindo uma produção material.

O termo produção readquiri um sentido amplo e vigoroso [...]. A produção não se reduz à fabricação de produtos. O termo designa, de uma parte, a criação de obras (incluindo o tempo e o espaço), em resumo, a produção “espiritual”, e, de outra parte, a produção material [...]. Ele designa também a produção do “ser humano” [...]. Isso implica a produção de relações sociais. (LEFEBVRE, 1991, p. 37).

Isto posto, ao se buscar entender a integração ou não integração dos conhecimentos escolares aos saberes experienciais dos alunos egressos do curso de Agropecuária do CIEBT no seu cotidiano, foi necessário ampliar os horizontes epistemológicos sobre o cotidiano em relação com a experiência dele resultante, pela força do trabalho, em busca da compreensão dos processos educativos de ensino-aprendizagem além dos muros da escola.

Neste sentido, o *cotidiano* surge como um elemento fundamental, uma vez que, ao pesquisá-lo, tem-se uma visão ampla do contexto prático das ações humanas nas mais diversas dimensões, sejam elas a social, a cultural e a econômica, por exemplo. Porém, navegar nesse tão vasto mar que é o cotidiano pressupõe desprender-se das amarras do racionalismo científico que desconsidera outras formas de conhecimento, como os saberes do cotidiano. Pais (2003 apud FIORIO, 2010, p. 73), nessa perspectiva, afirma que é “imperativo tomar o cotidiano como fio condutor de análise sem perder de vista que ele faz parte da realidade social na qual se insere, o que significa relacioná-lo com o poder, com a ideologia, com a autoridade, com a desigualdade social, etc.”.

Lefebvre (1991) nos alerta para o fato de que a filosofia se proclama superior à vida cotidiana, na tentativa de separar a sua pureza da impureza da vida cotidiana, reforçando a clássica dualidade platônica entre o mundo das ideais e o mundo real, no sentido de buscar uma perspectiva de análise que tome o cotidiano como resultante da produção material humana, sendo ele mesmo um produto de consciência, mas fundado nas condições materiais de existência.

A filosofia sempre viu o cotidiano de cima, do alto da montanha, e o que acontece embaixo, no cotidiano, é depreciado, desvalorizado, considerado nada mais que “resíduo”. Essa desqualificação é sustentada pelo desejo dos especialistas – “os de mais alto saber” – em reger e controlar a vida no cotidiano. A partir desse esquema hierárquico, a racionalidade moderna separou o não-filosófico do filosófico, a teoria da prática, a vida espiritual da vida material, considerando verdadeiros, somente, os saberes provenientes da Razão, da Ideia. (FIORIO, 2010, p. 68).

Tomando-se como fato as considerações de Lefebvre, anteriormente expostas, devemos tomar cuidado na busca daquilo que se quer entender. A compreensão das relações

que se estabelecem no interior da escola, associadas ao cotidiano vivenciado pelos alunos egressos do curso de Agropecuária do CIEBT, nos permitem dar luz às transformações inerentes a esse cotidiano, possibilitando vislumbrar o vivido, sendo necessário que se mergulhe nas profundezas de tais relações, pois, como afirma Kosik (1976, p. 13), “a coisa em si não se manifesta imediatamente para o homem”, de modo que é imprescindível fazer um *détour para conhecer as coisas e a sua estrutura*, de maneira a analisar, como buscamos nesta investigação, de que maneira as experiências, resultantes do cotidiano a partir do trabalho, se integram aos conhecimentos escolares, a partir da mediação tanto de docentes como dos próprios egressos. Ou seja, Kosik (1976) nos chama a atenção para, no contexto do cotidiano, não tomar as aparências como se a realidade o fosse, mas considerar o cotidiano e as experiências daí decorrentes como elementos para se entender a realidade.

Como as coisas se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um detour para conhecer as coisas e a sua estrutura. Justamente porque tal detour é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se esse trabalho desse desvio e procura observar diretamente a essência das coisas (o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade). Com isso corre o perigo de perder-se ou de ficar no meio do caminho, enquanto percorre tal desvio. (KOSIK, 1995, p. 27).

Para Lefebvre (1991), entrelaçado em estrutura e superestrutura, “o cotidiano é o produto do conjunto social”, sendo o fio condutor que guia ao desvelamento da sociedade que envolve e relaciona os fatos sociais, os grupos sociais em uma estrutura global. É o resultado das tensões e lutas entre a burguesia e a classe operária. A burguesia, por sua vez, segundo o autor, passa a explorar o cotidiano de forma racional. O reflexo desse controle está nítido no domínio do tempo: “tempo obrigatório”, “tempo livre” e “tempo imposto”. “A partir desse controle, a vida é controlada, havendo tempo para se divertir, tempo para estar com a família, tempo de trabalhar e o cotidiano deixa de ser sujeito (criativo e produtivo) para se tornar objeto (passivo e sem criatividade)”, como nos expõe Fiorio (2010, p. 70), a partir das ideias de Lefebvre, bem como Netto e Carvalho (2012), para quem a vida cotidiana, no interior das relações capitalistas, é *fonte de exploração e espaço a ser controlado, organizado e controlado*.

A vida cotidiana é, para o Estado e para as forças capitalistas, fonte de exploração e espaço a ser controlado, organizado e programado. [...] o Estado moderno gere o cotidiano seja direta ou indiretamente. Diretamente pelos regulamentos e leis, pelas proibições ou intervenções múltiplas, pela fiscalização, pelos aparelhos da justiça, pela orientação da mídia, pelo controle das informações etc. (NETTO; CARVALHO, 2012, p. 20).

Como podemos notar, tanto para o Estado como para a produção capitalista de bens de consumo, também o cotidiano é um centro de atenção, uma base de rentabilidade econômica

inesgotável. As relações de dominação e sua reprodução são desvendadas a partir do momento em que o Estado moderno passa a gerenciar a sociedade, tomando conta dos espaços, deixando de fora apenas o insignificante (NETTO; CARVALHO, 2012, p. 17-18). Lefebvre (1991 apud NETTO; CARVALHO, 2012, p. 17-18) diz que, se “é igualmente verdadeiro que o edifício político-burocrático sempre tem fissuras, vãos e intervalos”, é verdadeiro também que exista a resistência social por meio do alargamento de tais fissuras, podendo fazer com que o indivíduo passe pelos vãos, fazendo valer também seus interesses, suas necessidades de vida em cotidiano, como o fizeram os egressos do curso de Agropecuária, ao tomar suas experiências de trabalho como importantes para o entendimento dos conhecimentos escolares, como analisado na seção 4.

Esse aspecto consumista da sociedade contemporânea, causado pela produção capitalista por meio da dinâmica tecnológica, acaba por se transformar em um modo agressivo de sedução, levando o indivíduo a consumir o fantasioso, o ilusório. Assim, o consumo ergue-se como um sistema que aliena o sujeito, retirando de suas relações um cotidiano que o singulariza, para se enquadrar num cotidiano que o homogeneiza, impondo-lhe modelos de existência e subjetividades não raro veiculadoras de modos de produzir a vida opostos ao fazer coletivo e solidário, para formas individualizantes e que dicotomizam a formação, com favorecimento do científico em oposição às experiências, como se não se pudesse buscar uma integração, como expusemos nas subseções anteriores, quando refletimos sobre o método da pedagogia histórico-crítica, que considera o cotidiano e suas práticas sociais como o ponto inicial para o desenvolvimento de processo formativos de cunho integrador, no que concerne a conhecimento científicos e saberes experienciais. É contra essa ideologia do consumo e da alienação que Lefebvre se levanta.

O ato de consumir é um ato imaginário (portanto, fictício) tanto quanto um ato real (sendo o próprio — real — dividido em pressões e apropriações). Ele adquire então um aspecto metafórico (a felicidade em cada bocado, em cada erosão do objeto) e metonímico (todo o consumo e toda a felicidade de consumir em cada objeto e em cada ato). Não seria grave se o consumo não se apresentasse a si mesmo como ato pleno, como atualidade, inteiro à parte, sem trapaça, sem ilusão. (LEFEBVRE, 1991, p. 100).

Fiorio (2010, p. 70), citando Lefebvre (1991), observa que a “alienação” irrompe como uma cortina encobrendo o cotidiano, com falsas ideologias, afastando-o de seu lugar de produção e criação, dificultando a emancipação da classe trabalhadora, de maneira que a alienação social transforma a consciência criadora numa consciência passiva e infeliz. “A consciência de classe se coloca como uma condição de rompimento com o cotidiano e como possibilidade de fuga para outra vida” (LEFEBVRE, 1991, p. 40), sendo essa perspectiva

também salientada por Fiorio (2010), para quem a alienação tende a coisificar o cotidiano dos sujeitos, para uma relação de não necessidades úteis, mas *fetichizadas* pelas relações de mercado.

Diante da alienação, o indivíduo se fragmenta e participa das atividades genéricas sem refletir sobre suas consequências, então, a relação entre sua cotidianidade e a atividade genérica torna-se, segundo Heller (1970), uma atividade muda em que os dois elementos funcionam em si [sem relação] e não são elevados à consciência. (FIORIO, 2010, p. 71).

Assim, o cotidiano é um lugar de alienação, mas também percebemos que é nele que nasce a resistência. As fissuras deixadas pelo edifício político-burocrático erguido pelas forças hegemônicas são lugares por onde os fochos de luz da resistência se excedem, como nos aponta Lefebvre (1977), criando as condições necessárias à criação de ações inovadoras, de saberes criativos e transformadores. Como salienta Lefebvre:

Se o espaço se torna lugar da re-produção (das relações de produção), torna-se também lugar de uma vasta contestação não localizável, difusa, que cria o seu centro às vezes num sítio e logo noutro. Essa contestação não pode desaparecer, pois é o rumor e a sombra prenhe de desejo e de expectativa que acompanham a ocupação do mundo pelo crescimento econômico, pelo mercado e pelo Estado. (LEFEBVRE, 1977, p. 209).

Na busca da superação da particularidade, que acaba por colocar o interesse individual acima do coletivo, é premente a necessidade de centrar-se nas reflexões acerca das práticas no espaço cotidiano, com seus saberes e experiências, pois é aí que se encontra a possibilidade de transformação, muito podendo isso ser feito com a integração do cotidiano na escola, por meio de suas objetivações manifestas em saberes experienciais, e os conhecimentos escolares, também resultantes de um cotidiano já não mais historicizado, mas podendo isso ser feito com a integração aqui defendida. Para Lefebvre (1991), o fortalecimento dos processos sociais participativos de tomada de decisão é fundamental para que os indivíduos ultrapassem os limites das práticas repetitivas e desenvolvam práticas inventivas e libertadoras, como a integração em discussão nesta investigação.

De acordo com Lukács, as formas de elevação da vida cotidiana mais duradouras são a arte e a ciência, porque “[...] rompem com a tendência espontânea do pensamento cotidiano, tendência orientada ao EU individual-particular”. As obras artísticas e científicas promovem a elevação do cotidiano para o humano-genérico e este abre caminho para a homogeneização: “homem inteiro”, consciente de si, centrado, fixado. (HELLER, 1970, p. 26).

Nessa perspectiva, torna-se importante, em termos formativos, integrar os saberes experienciais dos trabalhadores aos conhecimentos científicos, pois assim se cria a possibilidade de desamarrarmos os saberes do cotidiano, inserindo-os aos conhecimentos

gerais, dando sentido às ações dos sujeitos praticantes, reconhecendo o cotidiano como local da materialização das ações sociais, o que, se assim o aceitamos, significa que necessitamos articular os saberes aí produzidos com os saberes já bastante conhecidos e naturalizados pela ciência moderna (FIORIO, 2010, p. 79).

Diante do exposto, reconhecendo o cotidiano como lugar da produção da existência social é que entendemos que os saberes e experiências produzidos pelos alunos egressos do curso de Agropecuária do CIEBT são necessários para a compreensão do processo de integração ou não integração das relações experienciais anteriores e posteriores aos procedimentos educacionais e ligadas às diversas dimensões da vida humana não centrada unicamente em seu fator técnico.

Se é no cotidiano que a experiência humana se apresenta, é necessário abordarmos aqui a categoria *experiência*, demonstrando a sua importância para o entendimento do processo de integração entre os conhecimentos escolares e os saberes experienciais dos alunos egressos do CIEBT, analisando tal categoria como elemento importante para a explicação de tais processos educativos, mostrando que as relações sociais são fruto não apenas do cotidiano humano, mas das experiências vividas pelos sujeitos que convivem e constroem na prática essa relação. É importante que deixemos claro que conhecimentos se formaram e se formam fora dos procedimentos acadêmicos e dos recintos da universidade (VENDRAMINI; TIRIBA, 2014, p. 57).

Para salientarmos a importância da categoria *experiência* como um dos elementos essenciais de análise de nosso objeto de pesquisa, continuemos com a afirmativa de Vendramini e Tiriba (2014, p. 64). As autoras asseguram, alicerçadas em Thompson (2002), que a experiência resulta de uma materialidade histórica, sintetizando *elementos da vida concreta*, permitindo a *compreensão da totalidade social*, podendo-se ter, a partir dela, acesso às objetividades e às subjetividades das formações humanas:

[...] a experiência é uma categoria com sentido histórico, capaz de apreender no campo do pensamento a síntese dos elementos da vida concreta, real, os quais dizem respeito à objetividade e à subjetividade, ao individual e ao coletivo, ao universal e ao particular. Torna-se o objeto empírico para análise dos costumes, tradições, sistema de valores. É o material sobre o qual o historiador, o sociólogo, o educador e outros estudiosos devem se debruçar para a compreensão da totalidade social. É uma categoria que propicia o entendimento das particularidades e singularidades dos processos de produção da vida social.

Portanto, a partir do exposto reconhecemos o importante papel da categoria *experiência* em nos embasar na compreensão de nosso objeto de pesquisa. Vale ressaltar que os alunos egressos do curso de Agropecuária do CIEBT são todos oriundos do interior e

enfrentaram muitas dificuldades na busca pelo conhecimento, sendo que todos concluíram o ensino médio integrado com defasagem idade-série, mas possuíam bastante experiência de vida adquirida no cotidiano rural. Ao ingressarem no ensino médio, já eram adultos, a maioria deles pais e mães de família com uma bagagem empírica. Assim, os saberes experienciais são elementos intrínsecos à vida destes alunos trabalhadores, o que naturalmente os envolve no processo de integração do conhecimento. Sobre tal afirmativa, Thompson (2002, p. 13) nos auxilia quando diz que “a experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional”. O autor é mais contundente ainda quando assegura que “a experiência não espera discretamente, fora de seus gabinetes, o momento em que o discurso da demonstração convocará a sua presença. A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio” (1981, p. 17).

Portanto, entendemos que as categorias *cotidiano* e *experiência* são indispensáveis à compreensão do objeto da pesquisa que aqui apresentamos, pois nosso estudo lida com a vida de pessoas reais que estudam, trabalham e mantêm relações sociais nas mais diversas dimensões dos mundos do trabalho.

#### 2.4 MUNDOS DO TRABALHO E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE TRABALHADORES

Uma das principais características dos mundos do trabalho na passagem do século XX para o século XXI é o fenômeno da globalização, conforme afirma Ianni (1994, p. 3), para quem, na “mesma escala em que ocorre a globalização do capitalismo, verifica-se a globalização do mundo do trabalho”, estabelecendo-se uma nova divisão internacional do trabalho e da produção, principalmente pela dinamização do mercado mundial por meio das tecnologias eletrônicas, provocando, por conseguinte, que novas formas e novos significados do trabalho se apresentem, afetando diretamente a dinâmica das forças produtivas, assim como a composição e a dinâmica da classe operária, “rompendo os quadros sociais e mentais de referência estabelecidos com base no emblema da sociedade nacional”.

A globalização do mundo abre outros horizontes sociais e mentais para indivíduos, grupos, classes e coletividades; nações e nacionalidades; movimentos sociais e partidos políticos; correntes de opinião pública e estilos de pensamento. As condições e as possibilidades da cultura e da consciência já envolvem também a sociedade global. Tudo o que continua a ser local, provinciano, nacional e regional – compreendendo identidades e diversidades, desigualdades e antagonismos – adquire

novos significados, a partir dos horizontes abertos pela emergência da sociedade global. (IANNI, 1994, p. 3).

E, no interior dessas metamorfoses, os sujeitos sociais enfrentam desafios diversos, desde a necessidade de compreensão da própria realidade desses mundos do trabalho, até a necessidade de neles intervir, em prol de perspectivas de vida que coloquem outras possibilidades de existência, em contradição com as previstas pelo modo de produção capitalista, sendo necessários, nesse contexto, processos formativos que assegurem as ferramentas necessárias para agir sobre diferentes dimensões desses mundos, mas sem negar as experiências de vida que dão sentido a valores opostos ao capital, primando por uma heterogeneidade de identidades.

Assim, o que se pode notar diante do exposto é que o processo de trabalho e produção passam a estar ligados diretamente às ações do capital. A globalização do capitalismo incide abertamente em vários aspectos da vida de cada sociedade, implicando novas formas sociais e novos significados. As tarefas a ser executadas, nesse mundo globalizado, exigem uma mão de obra flexível, terceirizada, tecnicamente qualificada e diversificada, diferentemente do que ocorria nos processos de trabalho após a II Guerra Mundial, quando o modelo taylorista/fordista que ditava as ações no trabalho das fábricas se caracterizava por tecnologia de base rígida e relativamente estável, uma vez que os equipamentos fabris demandavam procedimentos operacionais pré-determinados e com pouca variação, não exigindo formação escolar complexa, uma vez que a memorização e a repetição eram procedimentos padrões.

Essa base técnica de produção centrada no modelo taylorista/fordista começou a ruir, no interior das metamorfoses dos mundos do trabalho, a partir da aceleração da competitividade característica de um mercado globalizado, que exige maior produção com qualidade e com menor custo, a fim de se continuar concentrando, centralizando e acumulando a riqueza resultante do trabalho humano, de forma privada, pois, de maneira que, “no lugar da racionalidade característica dos padrões manchesteriano, taylorista, fordista ou sthakanovista, adota-se a racionalidade mais intensa, geral e pluralizada da organização toyotista ou flexível do trabalho e produção” (IANNI, 1994, p. 4). Segundo Ianni (1994), a “acumulação flexível” se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Dentro dessa lógica, o trabalhador deve manter-se constantemente atualizado para que o desemprego e a miséria não o atinjam, conforme divulgam pretensamente os arautos do capitalismo, como os meios de comunicação e os estados nacionais, em sua vertente mais ao sabor do neoliberalismo econômico, de maneira que a divulgação do discurso capitalista, através dos meios de comunicação, toma como inevitável tal situação.

Esse novo modelo estabelece novas relações nos mundos do trabalho, influenciando as esferas sociocultural, científica, educacional, política e de trabalho, fato percebido na primazia do individual sobre o coletivo, na criação de processos de meritocracia e subjetivação do “eu” sobre o “nós”, o que, em termos formativos, pode significar a primazia da técnica sobre a compreensão crítica e da negação das experiências dos sujeitos, em integração com os conhecimentos escolares, a favor desse mesmo tecnicismo pragmático, de modo que “essa valorização do mérito pessoal, que ganha força nos meios de comunicação de massa, nos remete à concepção hobbesiana da sociedade formada por indivíduos atômicos, isolados” (RODRIGUES apud LOPES, 2007, p. 3), de maneira que toda essa transformação é a influência cada vez maior do capitalismo em todos os aspectos da vida em sociedade, inclusive nos processos educativos, que acabam por subordinar-se às necessidades estritas do mercado, numa redução da formação ao necessariamente útil ao mercado, numa minimização da formação ao trabalhador.

Estabelecem-se novas relações entre trabalho, ciência e cultura, a partir das quais constitui-se historicamente um novo princípio educativo, ou seja, um novo projeto pedagógico através do qual a sociedade pretende formar os intelectuais/trabalhadores, os cidadãos/produtores para atender às novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva. (SILVA, Francisco, [S.d.]).

A esse respeito, em termos de formação humana, há de se considerar que o princípio educativo centrado no velho modelo taylorista/fordista destacava uma acentuada divisão entre trabalho intelectual e trabalho técnico, o que deixava aflorar as funções bastante definidas que demarcavam a proeminente dicotomia entre dirigentes e trabalhadores. Neste modelo de gestão, foram colocados obstáculos que impediam que os trabalhadores participassem dos processos de tomada de decisão de controle e produção. Esta organização do trabalho, que acentuava a divisão social e técnica, aumentava ainda mais a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, não raro impondo aos processos formativos modelos de memorização e tecnização, além de não favorecer a integração como princípio de formação que busca a unidade teórico-prática na aquisição dos instrumentos científicos necessários para a vivências em diferentes dimensões desses mundos do trabalho, como nas ações políticas, organizativas, sociais e culturais, bem como econômicas e atividades produtivas.

Outrossim, havemos de considerar que, nas linhas de montagem, criadas por Henry Ford, estavam dispostas todas as operações que faziam parte da produção, não sendo necessário que os operários saíssem do lugar, pois as máquinas estavam agrupadas, conforme sua ordem de uso e as esteiras transportadoras, que aproximavam as peças que deviam ser trabalhadas ou montadas; isto permitia obter uma sensível redução do tempo na realização das tarefas. Os

trabalhadores só deviam acompanhar o ritmo e a dinâmica da esteira e efetuar tarefas concretas e simples. Assim, os operários passavam a desenvolver atividades menos complexas, mais rotineiras e monótonas. Com essa estratégia, acentuava-se a divisão social e técnica do trabalho; assim, só poucas pessoas, muito especializadas, chegavam a compreender todos os passos da produção de qualquer mercadoria.

O modelo taylorista/fordista foi responsável pelas várias modalidades de fragmentação presentes ainda hoje no trabalho pedagógico, expressas na divisão entre classes sociais. A dualidade educacional, que define o tipo de escola frequentada pela burguesia e pelos trabalhadores, também é reforçada nesse modelo pedagógico, incidindo diretamente no padrão de currículo ainda hoje adotado pelas escolas, com disciplinas divididas em áreas de conhecimento estanques e distantes do cotidiano social, e que separa a teoria da prática. Segundo Kuenzer (2016), a globalização da economia e a reestruturação produtiva transformam radicalmente tal situação, imprimindo vertiginosa dinamicidade às mudanças que ocorrem no processo produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia, em busca de competitividade.

Os processos de trabalho de base rígida vão sendo substituídos pelos de base flexível; a eletromecânica, com suas alternativas de solução bem definidas, cedeu lugar à microeletrônica, que assegura amplo espectro de soluções possíveis desde que a ciência e a tecnologia, antes incorporadas aos equipamentos, passem a ser domínio dos trabalhadores; os sistemas de comunicação interligam o mundo da produção. (KUENZER 2016, p. 40).

As novas bases materiais de produção provocam, pois, mudanças radicais na relação entre trabalho e educação. Essa mudança de eixo passa a valorizar a intervenção, a articulação entre os conhecimentos tácito e científico na capacidade de enfrentar situações não previstas. Kuenzer (2016, p. 41), citando Zarifian (2001), afirma que essa mudança de eixo “deixa de significar fazeres, para passar a significar intervenção”, de maneira que o trabalho passa a significar enfrentar eventos, o que desloca o eixo da competência de memorizar procedimentos a ser repetidos para a competência de enfrentar situações anormais, com maior ou menor grau de previsibilidade.

O padrão flexível de organização da produção modifica as condições sociais e as técnicas de organização do trabalho, torna o trabalhador polivalente, abre perspectivas de mobilidade social vertical e horizontal, acima e abaixo, mas também intensifica a tecnificação da força produtiva do trabalho, potenciando-a. (IANNI, 1994, p. 5).

Porém, este trabalhador de novo tipo, com capacidades de adaptação a vários setores da economia, aos mundos do trabalho de produção flexível, acabaria por mudar o eixo da formação de trabalhadores, caso ela fosse assegurada para todos, afirma Kuenzer (2016).

Segundo a autora, essa formação criava estratificação entre os trabalhadores, com uma casta de profissionais qualificados, conforme os interesses do mercado, em detrimento de um grande contingente de trabalhadores precariamente educados. Assim, a educação passava a se constituir como elemento essencial das estruturas de dominação, sendo inserida no processo de produção capitalista, servindo para preparar mão de obra para os mundos do trabalho.

A educação, portanto, constitui parte da estrutura social dominante, na medida em que fornece os elementos básicos necessários ao processo produtivo e também os requerimentos ideológicos para a funcionalidade socioeconômica da sociedade, mantendo as condições produtivas, a viabilidade política da ordem social e a regulação relativa da composição geradora de escolarização e profissionalização da força de trabalho. (DEITOS; LARA, 2016, p. 171).

A questão, pois, é que, segundo Hobsbawm (2007, p. 10), desde a década de 1960 o mundo sofreu um acelerado avanço da globalização, que provocou um profundo impacto político e cultural em um descontrolado livre mercado global e provocou acentuadas desigualdades econômicas e sociais dentro e entre os países do mundo. Segundo o autor, o impacto dessa globalização é mais sensível para os que menos se beneficiam dela. Corroborando com Hobsbawm, Frigotto (2012, p. 65) diz que, contrariamente à ideologia da globalização que instaura o senso comum de que a mundialização do capital favorece a todos, o que na verdade ocorreu foi uma ampliação, um aprofundamento da desigualdade entre nações, regiões e entre grupos e classes sociais.

Tais transformações que atingiram países centrais, inicialmente, chegaram aos países do Sul do globo, sobretudo desde meados da década de 1980 (ANTUNES, 2018, p. 27). Nesse período o Brasil vivia sob a égide da ditadura militar, que se implantou no país a partir do golpe de 1964. As ideias econômicas de cunho neoliberal em circulação em grande parte do mundo chegam ao Brasil no início dos anos 1990 e ganham musculatura durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Fernando Henrique Cardoso empreendeu no Brasil um conjunto de reformas constituído de privatizações e mudanças na forma de gestão das políticas públicas. A desregulamentação da administração pública federal foi perseguida por meio da descentralização (OLIVEIRA, 2011, p. 325). Segundo a autora, a descentralização foi apresentada como alternativa de gestão das políticas públicas sociais, favorecendo a fragmentação, conseqüentemente, ampliando o número de atores políticos; governadores e prefeitos se fortaleceram, mas sem alterar, contudo, o poder das velhas lideranças políticas.

Nesse contexto, em termos educacionais, Krawczyk e Vieira (2008, p. 47) afirmam que a reforma educacional no Brasil teve início na segunda metade da década de 1990, embora

algumas políticas nesse sentido já se perfilassem nos anos anteriores. Buscava-se uma nova forma de gestão da educação e da escola. Muitos direitos e garantias assegurados na Constituição de 1988 foram atropelados, a ampliação do acesso à educação básica se espelhou nos modelos e princípios da economia privada. Mas mesmo com todas as dificuldades impostas pela presença de diferentes projetos sociais e educacionais em disputa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi promulgada em 1996.

Assim, há de se destacar que, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi aprovado o Decreto nº 2.208/1997, que separou o ensino médio do ensino profissionalizante, acentuando o fosso entre a formação geral e a formação específica. Segundo o Decreto nº 2.208/1997, no seu artigo 2º, “a educação profissional será desenvolvida em articulação como o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho” (BRASIL, 1997).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 73), as reformas educacionais dos anos 1990, sobretudo o disposto no Decreto nº 2.208/1997, buscaram “uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível”, tratando-se de “formar um trabalhador ‘cidadão produtivo’, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente”, de maneira que passou a haver maior “ênfase na formação vinculada diretamente para o mercado de trabalho, onde a formação técnica se sobressai em relação à formação intelectual, integral do homem” (BECKER; VIRIATO, 2013, p. 5).

Contudo, devido a muitas críticas por parte de entidades da sociedade civil e de intelectuais, ao Decreto nº 2.808/1997, articulou-se, a partir do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), a possibilidade de substituição deste decreto por outro que permitisse a articulação do ensino médio à educação profissional. Em 2004, no primeiro mandato do presidente Lula, foi aprovado o Decreto nº 5.154/2004, que, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos, buscava “a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 37).

Assim, o discurso de que era necessário qualificar profissionalmente os trabalhadores para que pudessem enfrentar as novas demandas exigidas pelo mercado de trabalho flexível encontrava eco na prática de políticas educacionais em países de capitalismo dependente como o Brasil. Vale ressaltar que esse discurso era resultado das reformas neoliberais implementadas ainda na década de 1990 e que reestabeleceram no país a relação de subordinação ao capital

imperialista, fundamentada nos ditames do mercado, sob o tripé da abertura econômica, competitividade e lucratividade (VENTURA; LESSA; SOUZA, 2018, p. 157), de maneira que esse discurso de que o Brasil não era um país competitivo em nível mundial sustentava a versão hegemônica de que era necessário suplantar a carência de trabalhadores qualificados e o remédio proposto para que tal deficiência seja sanada seria a expansão acelerada da qualificação, bem como o acesso a diferentes níveis de certificação (VENTURA; LESSA; SOUZA, 2018, p. 158).

Portanto, com base em tal discurso de que havia um apagão de mão de obra qualificada no Brasil, foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), pela Lei nº 12.513/2011.

Dessa maneira, o Programa é justificado pelo discurso da necessidade da qualificação profissional dos trabalhadores, que ficou conhecido como apagão de mão de obra, decorrente de outro apagão, o educacional. De acordo com Frigotto (2013), a metáfora do apagão educacional, que reclama a falta de pessoal qualificado, é fruto da mentalidade colonizadora e escravocrata da classe dominante. (MELO; MOURA, 2016, p. 106).

Assim, o PRONATEC passou a “cumprir” um papel de “reparador” das deficiências educativas profissionais dos trabalhadores brasileiros, passando a atender a jovens e adultos da classe trabalhadora, com o discurso de que aumentaria a qualificação da juventude, tendo um caráter emergencial, com ações focais voltadas para uma suposta inclusão social através do aumento das chances de emprego por meio de qualificação profissional, sem se expor à situação de crise estrutural de desemprego advinda com o modo de produção capitalista (VENTURA; LESSA; SOUZA, 2018, p. 159).

O Estado atende duplamente às necessidades dos donos do capital. Primeiro, qualifica minimamente os trabalhadores para atender às demandas do mercado e, segundo, reduz seus custos com a qualificação profissional. Refletimos que, a partir de concepções neoliberais que o Estado, além da função reguladora, assume a função de financiador. (MELO; MOURA, 2016, p. 107).

O que se percebe, com isso, é que a educação se tornava um apêndice do mercado. A política educacional passava a atender aos interesses do capital e o acesso à renda dependia da qualificação do indivíduo, tal qual pregava a teoria do capital humano, posto que “esse movimento restringe a educação às necessidades do campo econômico. Tal vínculo, carregado de conteúdo ideológico, consolida um novo tipo de dualidade, no qual o Estado amplia as vias formativas de caráter precário, sob o suposto signo da igualdade de oportunidades” (VENTURA; LESSA; SOUZA, 2018, p. 159).

Outro ponto que devemos enfatizar é o fato de que o programa, com suas características neoliberais, criava um lucrativo mercado de transferência de recursos públicos para instituições privadas, ao expandir as vias formativas de caráter precário e aligeirado na rede privada e ampliar as possibilidades de certificação, realizadas, em sua maioria, com negação do direito ao conhecimento (VENTURA; LESSA; SOUZA, 2018, p. 158). Portanto, percebemos que tal política caminhava em direção contrária ao fortalecimento de uma formação de caráter integrador, como a que analisamos neste trabalho, em termos de integração ou não integração formativa, contemplando os saberes experienciais de egressos do curso de Agropecuária em nível médio integrado e os conhecimentos escolares aí presentes. Para Rummer, Algebaile e Ventura (2013, p. 722-724), essa nova configuração da “dualidade educacional de novo tipo” no país favoreceu a desigualdade, pois não garantia o acesso igualitário às bases do conhecimento científico e tecnológico, favorecendo a destituição de direitos no âmbito educativo. É importante ressaltar nesse processo o papel do Estado, que passava a financiar a formação nas instituições privadas, descompromissando-se da garantia de acesso igualitário ao conhecimento aos trabalhadores, mas intensificando-se o processo de privatização da educação profissional (EP).

A privatização da EP, via Pronatec, se efetiva por meio de transferências diretas e indiretas de recursos públicos, pelo não engajamento do governo com a responsabilidade pela oferta pública e gratuita (privatização implícita), fazendo com que o setor privado seja imbuído de novas demandas (privatização por atribuição) e, fundamentalmente, pelo financiamento público da oferta privada por meio da bolsa-formação e do Fies. (MELO; MOURA, 2016, p. 116).

Quanto ao PRONATEC, nesse contexto, distinguia-se por se constituir um programa de formação aligeirada, que acabava por precarizar a EP, caracterizando-se como um programa emergencial, que contribuiu para a consolidação de um modelo de formação profissional fragmentado, aligeirado e de baixo custo, mediante a oferta preponderante de cursos de Formação Inicial Continuada (FIC). Assim, tal programa se colocava como um entrave que dificultava o acesso dos trabalhadores ao conhecimento científico e tecnológico. Segundo Ventura, Lessa e Souza (2018, p. 174), apesar de o PRONATEC oferecer cursos técnicos de nível médio, 70% do total das vagas ofertadas privilegiam os cursos FIC, modelo de formação aligeirada que não exige uma qualificação complexa.

Assim, o que se vê é que o programa se transformava em um mecanismo de transferência de recursos públicos para instituições privadas, retirando do Estado a responsabilidade de arcar com o acesso e a formação adequada dos jovens e adultos provenientes das classes trabalhadoras. O PRONATEC, portanto, não cumpria o papel de levar

educação de caráter integrador e humano para o exercício autônomo da cidadania. A intenção do programa de formar para o mercado de trabalho ficava comprometida também pelo fato de os cursos FIC oferecidos apresentarem caráter acelerado e fragmentado, portanto definidos como aperfeiçoamento, não contendo elementos teóricos e técnicos capazes de inserir os jovens e adultos nos mundos do trabalho.

Nesse cenário, a formação dos trabalhadores afastava-se ainda mais de uma possibilidade de integração, porque mediada pelas necessidades do mercado e pelas metamorfoses do mundo do trabalho e interesses sempre do capital, com perspectivas educacionais sempre fragmentadas, com aumento de processos formativos voltados para a manutenção da dicotomia de trabalho manual e trabalho intelectual, havendo uma busca, contudo, por uma perspectiva de formação integrada com o Decreto nº 5.154/2004, instituído no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, quando, embora mantendo-se a educação profissional como etapa formativa própria, abriu-se, no nível médio, a possibilidade de oferta integrada de educação profissional e ensino médio, restabelecendo-se a integração curricular dos ensinos médio e técnico, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), passando, pelo novo decreto (artigo 4, §1º), a educação profissional a ser desenvolvida da seguinte maneira:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]; III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004).

É nesse contexto que surge, pois, o curso de Agropecuária em nível integrado, no interior do CIEBT/Cametá, como expressão do presente decreto, buscando-se uma perspectiva integrada de formação, como exposto nesta dissertação.

Sobre esse decreto, Pereira e Passos (2011, p. 4) destacam que as modificações passaram a configurar a relação entre educação profissional e ensino médio no país, de maneira que havia uma “em que a educação profissional” se constituía “parte do ensino médio, devendo realizar-se de forma integrada, constituindo um mesmo curso”, enquanto outra admitia “a separação entre eles, como estabelecido no projeto do governo anterior [o de Fernando Henrique Cardoso]”, salientando-se que essas

distintas posições representavam os interesses em disputa em torno do novo dispositivo regulamentador: de um lado, o movimento em defesa da politécnica e, por conseguinte, da integração; do outro, instituições profissionalizantes e Estados, em especial São Paulo, que defendia a posição das Escolas Técnicas Estaduais da Rede

Paula Souza, em favor da manutenção da oferta independente entre as modalidades. (PEREIRA; PASSOS, 2011, p. 4).

Outrossim, a par de buscar uma perspectiva de integração dos processos formativos dos trabalhadores, de modo a potencializar uma formação em unidade teórico-prática, não se pode deixar de considerar que resquícios do Decreto nº 2.208/1997, frutos de projetos em disputa no interior das relações entre capital e trabalho, ainda se mantinham, com os formatos de “concomitante e subsequente (antes denominada sequencial)”, assim como a “oferta modular e a alternativa de saída intermediária de qualificação profissional, estendendo tal possibilidade aos cursos de tecnologia de nível superior”, conforme salientam Pereira e Passos (2011, p. 5). Entretanto, não se deve deixar de pontuar a busca por uma perspectiva de formação para os trabalhadores, como alhures pontuamos, em que a integração entre o profissional e o propedêutico passavam a constituir norte formativo, em oposição a formações aligeiradas e minimistas, no acesso aos saberes historicamente produzidos pelos homens, através do trabalho, em diferentes dimensões, quer no desporto, na cultura, no campo tecnológico e no campo do próprio trabalho. É nesse contexto que, como já expusemos, encontravam-se os discentes, hoje egressos do curso de Agropecuária do CIEBT, com suas experiências de vida, decorrentes do cotidiano de trabalho, em suas diferentes dimensões.

### **3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS FORMATIVOS DOS TRABALHADORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS**

Nesta seção, como um aprofundamento do debate sobre os mundos do trabalho e as implicações sobre as políticas educacionais, focamos a educação profissional, a partir de uma contextualização histórica, apontando os principais aspectos políticos relacionados à legislação que marcaram a sua trajetória na educação brasileira, além de abordarmos aspectos conceituais sobre práticas pedagógicas no ensino integrado.

Duas subseções a integram. Na primeira, buscamos discutir a formação dos trabalhadores em termos de educação profissional, no interior de uma perspectiva de integração, articulando com a questão do ensino médio integrado. Na segunda, tratamos da questão de práticas pedagógicas integradoras, de modo a corroborar as análises sobre a integração e não integração, a partir da formação vivenciada pelos egressos do curso de Agropecuária do CIEBT/Cametá, em ensino médio integrado.

#### **3.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS CONTEXTOS SOCIAL, POLÍTICO E ECONÔMICO DE SUAS MATERIALIDADES NA FORMAÇÃO HUMANA**

A discussão sobre a questão da integração ou não integração entre conhecimentos escolares e saberes da experiência de egressos de um curso de Agropecuária, no bojo de uma educação profissional, a partir da perspectiva do ensino médio integrado, pressupôs a discussão sobre a educação profissional, de modo a se entender mais ainda a questão da integração nessa modalidade de oferta e ensino.

Partimos, a partir dessa perspectiva, do entendimento de que a educação profissional é uma modalidade de ensino da Educação Básica e se constitui como educação para o trabalho, sendo importante para o desenvolvimento social e humano, como etapa final da formação, quando já se tenham dado as condições formativas anteriores para que os jovens tenham acesso à produção cultural humana, resultante do trabalho, em sua completude ou como forma integrada de oferta e de conteúdo.

Nesta subseção, tratamos a educação profissional numa perspectiva histórica, buscando apresentar as políticas públicas no período de 1960 a 2010, de acordo com o contexto político e social de cada período. O recorte cronológico decorreu por conta das discussões teóricas que incluem a questão educacional dentro de um contexto econômico a partir da teoria do capital humano de Theodore Schultz. Aqui, abordamos ainda a educação profissional na

perspectiva das LDBs: Lei nº 4.024/1961; Lei nº 5.692/1971, modificada pela Lei nº 7.044/1982; e Lei nº 9.394/1996 e suas alterações.

Assim, analisamos essa modalidade de ensino sob a perspectiva política, econômica, social e cultural, mostrando como teve grande influência para a definição de ações implementadas nas políticas públicas da educação profissional, elaboradas com um fim específico e direcionadas aos excluídos, aos trabalhadores da classe operária, servindo de instrumento de manutenção da ordem social, sempre voltada para os interesses econômicos e políticos.

Apesar dos vários estudos realizados acerca do tema, ainda se fazem necessárias pesquisas, estudos, debates e orientações que direcionem para uma mudança de paradigma de abordagem, principalmente quando se refere à formação para os mundos do trabalho – o mundo social, político e cultural vivido pelo aluno filho da classe trabalhadora, que muitas vezes tem sua formação profissional nas escolas técnicas, como única opção, mas nem sempre o mercado de trabalho lhes é receptivo.

Nesse sentido, procuramos compreender a educação profissional em favor das análises, presentes na seção 4, de maneira a entender como essa formação tem repercutido na vida do aluno trabalhador fora do âmbito escolar, e também como o conhecimento apreendido nos anos de escola se integrou à vida desse aluno, de modo que o aprendizado contribua para a organização da vida pós-formação escolar, de maneira a se analisar como os saberes experienciais desses alunos foram integrados ou não integrados aos conhecimentos escolares, nessa formação profissional; além disso, busca-se entender como essa integração, ou não, tem afetado os mundos do trabalho desses alunos filhos da classe trabalhadora, e que desdobramentos tem provocado na sua vida social, política e cultural. Não se trata, aqui, de novas questões norteadoras da presente pesquisa, mas de elementos para ser pensados-analisados à luz de um debate sobre a educação profissional.

Em síntese, buscamos demonstrar a evolução histórica da educação profissional no período de 1960 a 2010, para analisar as políticas públicas dessa modalidade de ensino, contextualizando-a com o cenário social, político e econômico de cada período histórico e sua perspectiva nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

### **3.1.1 A educação profissional no Brasil e suas implicações formativas**

Partimos do pressuposto da necessidade de se entender historicamente a educação profissional no Brasil, de forma que possamos compreender os caminhos que levaram à

implantação dessa modalidade de educação, bem como os fatores internos e externos que conduziram o Estado e a sociedade privada a pensar políticas, projetos e programas voltados para o ensino profissionalizante. Diante disso, abordamos as políticas que têm sido pensadas para a classe trabalhadora em cada período e por cada governo, considerando os aspectos sociais, econômicos e culturais dessa classe enquanto estudantes da escola pública em busca do acesso aos mundos do trabalho, conforme Beloni, Wonsik e Pereira (2009, p. 1).

Para que possamos entender as mudanças ocorridas na educação na segunda metade do século XX no Brasil, faz-se necessário compreender as transformações ocorridas no setor produtivo internacional. É imprescindível entender também como as ideias econômicas em voga naquele contexto influenciaram na formação dos alunos (futuros trabalhadores), assim como sua inserção no mercado de trabalho, haja vista que a educação faz parte de um amplo contexto onde circulam diversas tendências econômicas e políticas vinculadas a diferentes interesses dentro do modo de produção capitalista, de acordo com Garcia et al. (2011, p. 4).

Isto posto, destacamos que, na década de 1960, Theodore Schultz analisava que a recuperação de alguns países no período posterior à II Guerra Mundial evidenciava que o pensamento econômico descuidou por muito tempo dos investimentos em pesquisa, demonstrando um descuido na construção do conhecimento. Em sua definição, o conceito tradicional de capital deveria ser ampliado, abarcando a dimensão do capital humano, cuja característica distintiva é a de que ele é parte do homem, sendo “*humano* porquanto se acha configurado no homem, e é *capital* porque é fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas” (SCHULTZ, 1973, p. 53).

Nesta proposta, Schultz (1973) defendia a necessidade de haver uma relação direta entre qualificação educacional e crescimento econômico, de maneira que os gastos com educação, ou de modo mais específico, com o aperfeiçoamento, “não poderiam ser considerados apenas como consumo, mas, principalmente, como investimento, que retornariam em forma de benefícios para a sociedade e o indivíduo em particular” (MACHADO, 1989, p. 107). E no contexto brasileiro, conforme Garcia et al., essa teoria teve repercussões na educação, por meio da reconfiguração de processos formativos que buscavam relacionar-se com as necessidades produtivas de um capitalismo dependente.

No Brasil, estas noções ganham materialidade através de mudanças ocorridas em relação às políticas públicas para a educação e formação profissional, tanto por meio de transformações políticas internas e de seus objetivos, quanto através de alterações no processo produtivo e na inserção do país na ordem econômica mundial. (GARCIA et al., 2011, p. 4).

Isso posto, destacamos que, no contexto brasileiro, até a década de 1970, a formação profissional baseava-se no treinamento para a produção em série e padronizada. O resultado desse tipo de formação era a incorporação ao mercado de trabalho de operadores semiqualeificados, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente delimitadas, havendo pouca margem de autonomia para o trabalhador. A baixa escolaridade dos trabalhadores não era considerada entrave significativo à expansão econômica, conforme Garcia et al. (2011) e Machado (1989).

Nesse período, o Congresso Nacional aprovou e o governo promulgou, em 1971, a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que instituiu o ensino de segundo grau de profissionalização compulsória sob a justificativa da demanda do mercado de trabalho por técnicos de nível médio, surgida em decorrência do crescimento econômico acelerado. Essa medida, entretanto, nunca chegou a ser amplamente adotada, por falta de docentes habilitados, levando o governo, alguns anos depois, a editar outro instrumento legal, eliminando o caráter compulsório da profissionalização. Isso teria acontecido porque, ao adotar um modelo de desenvolvimento baseado na associação com o capital internacional, o país, a essa época, “embora possuísse um sistema industrial diversificado, equiparável às economias centrais, ainda apresentava certa ineficiência na utilização dos recursos disponíveis e enfrentava obstáculos para a adoção de inovações tecnológicas (BONAMINO apud BELONI; WONSIK; PEREIRA, 2009, p. 3).

Por essa razão difundiu-se, no país, a necessidade de vincular a educação aos planejamentos econômicos globais, como forma de contribuir para o seu desenvolvimento econômico. Para atingir essa meta, seria necessário adequar a educação às necessidades de qualificação exigidas pelo mercado de trabalho. O desenvolvimento industrial do país e a necessidade de formar especialistas e técnicos de diversos níveis para atender à demanda imprimiram uma nova perspectiva para a educação profissional.

Em 1978 o governo deu início à política de transformar algumas escolas técnicas em CEFETs – essas escolas tinham por objetivo preparar os estudantes para o mundo do trabalho e para seguir os estudos em nível universitário – se por um lado, essa função social – a de permitir o ingresso à universidade de indivíduos que não tiveram acesso a boas escolas de nível médio – pode ser considerada positiva, por outro, segundo os empresários e políticos, não estaria atendendo a sua função maior, que é a de formar técnicos de nível médio para os setores produtivos. (BELONI; WONSIK; PEREIRA, 2009, p. 4).

Nos anos 1980, por outro lado, o Brasil vivia sob regime ditatorial. Eram anos difíceis e marcados por uma combinação de crises de cunho econômico, político e social que atingiram os mais diversos aspectos da vida das sociedades latino-americanas, de maneira que “o poder de compra dos salários diminuiu, nível de desemprego aumentou, o a inflação cresceu

apresentando indicadores econômicos medíocres (caracterizando-a como a década perdida do ponto de vista macroeconômico)”, de modo que todos os indicadores econômicos disponíveis apontavam o caminho recessivo trilhado pela economia brasileira nesse período, reiterando esse sentimento de perda. Esse clima negativo projetou, também no campo educacional, o diagnóstico da “década perdida”, conforme Saviani (2008, p. 402).

A década de 80 no Brasil, mais que uma “década perdida”, talvez deva ser compreendida como um momento de passagem, um período de indefinição, de transformação de um certo padrão de desenvolvimento na periferia capitalista marcado pela crise financeira, pelas políticas públicas erráticas, de disputas acirradas por recursos cada vez mais escassos e marcada, principalmente, pelo processo de democratização que se traduz pela presença das classes populares alijadas no período ditatorial. (WINCKLER; SANTAGADA, 2012, p. 99).

Em relação à alcunha aos anos de 1980, que aparecem sempre como a “década perdida”, Saviani (2008, p. 402) afirma que, “contrariamente, porém, a essa impressão, a análise histórica não condicionada pelos revezes da virada dos anos de 1980 para os de 1990 permite constatar que, do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história, rivalizando apenas com a década de 1920, mas, ao que parece, sobrepujando-a”.

Mas a partir de 1985 consolida-se o processo de redemocratização, com o primeiro governo civil, após o longo período de ditadura militar. Intensificam-se os debates entre os diferentes grupos, em torno das mudanças de rumo para a educação brasileira, de maneira que “as atenções das diversas correntes de pensamento educacional e concepções de políticas educacionais voltavam-se, em especial, para uma nova estrutura ao ensino de 2º Grau e à educação profissional, aspectos que se podem depreender no corpo do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1988” (CANALI, 2009, p. 14).

Essa década é marcada pela luta política contra-hegemônica, que resistia à ideia de fazer da educação mais um setor privilegiado do mercado internacional. É nesse período que o Brasil vivencia o processo de elaboração da Constituição de 1988, contemplando-se na carta constitucional a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Importa ressaltar que a Constituição de 1988 marca importantes conquistas por movimentos sociais que se fazem ouvir e têm suas reivindicações contempladas. Nesse sentido, a educação reafirma-se como direito de todos os cidadãos no texto constitucional.

Situar a questão da igualdade de acesso implica considerar as profundas e históricas diferenças que tangenciavam o modo como o direito à educação vinha sendo concretizado no Brasil, pois era incontestável que a Constituição de 1988 permanecia distante de uma concretude aos sujeitos que compunham o sistema de educação brasileiro. Segundo Santos,

“aos filhos e filhas das classes populares, a igualdade de condições e, principalmente, a permanência na escola não se efetivam numa sociedade em que as condições sociais dos diferentes grupos que a compõem são de fato desiguais” (SANTOS, 2012, p. 4357-8).

Os anos 1990 são marcados pela consolidação da ideologia neoliberal no sistema educacional brasileiro. Nessa perspectiva, a educação passou a ser compreendida pelos mesmos critérios do capital (JESUS; TORRES, 2009, p. 136). Esse período foi marcado por uma desmobilização generalizada da população, referente às lutas sociais construídas nos anos de 1980.

A partir da segunda metade dos anos 90, com o advento da Lei 9.394 / 96, foi estabelecida uma nova configuração para a educação profissional com o Decreto Nº. 2208/97 e Portaria MEC Nº. 646 / 97, com o Apoio do Programa de reforma da educação profissional – PROEP, (Portaria MEC Nº. 1.005 / 97, o que significava repercussão nos sistemas federal e estadual de ensino). Empreenderam-se, a partir deste novo ordenamento, ações convergentes com a educação profissional, conduzida pelo plano Nacional de Qualificação Profissional, para a oferta da educação profissional de nível básico destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia. (BELONI; WONSIK; PEREIRA, 2009, p. 4).

Nesse contexto, a Educação assumia um novo papel, “não mais em razão de sua função social e cultural de caráter universal, mas da particularidade das demandas do mercado” (FRIGOTTO, 2011, p. 247). Essa lógica educacional mercantil, atrelada, sobretudo, aos aspectos econômicos da sociedade, valorizava uma formação alheia aos graves problemas sociais, sendo consubstanciada pela demanda definida pelo mercado e seus agentes reguladores.

Como indica Charlot (2005), a educação na visão imposta pelos organismos internacionais exclui tanto sua dimensão cultural e humana quanto os processos de integração como princípio educativo e formativo; e, ao se incentivar a criação de instituições privadas de ensino, utilizando até mesmo recursos públicos para gerá-las ou mantê-las, agravam-se a precariedade do ensino público e a desigualdade social. No dizer de Santos, “a escola pública acolhe as populações mais frágeis sem, no entanto, ter recursos para garantir uma Educação digna e de qualidade” (SANTOS, 2012, p. 4360).

Outrossim, nos anos 1990 o governo de Fernando Henrique Cardoso, no que diz respeito à educação profissional, partiu do diagnóstico de que a Rede Federal de Ensino Técnico era custosa em comparação à do ensino médio regular. Excessivamente centralizada, a educação profissional havia-se desvirtuado de seu sentido, na medida em que suas vagas haviam sido capturadas pelas classes não trabalhadoras, que as utilizavam como via de acesso à universidade pública, sendo instituídas orientações legais que fragmentavam ainda mais a formação dos trabalhadores, por meio do Decreto nº 2.208/1997.

A reforma proposta por FHC, através do Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997), contrária à expansão da rede federal, separou o ensino profissional técnico de nível médio do ensino médio regular. A educação profissional passou a abarcar diferentes níveis sem progressão obrigatória, culminando em um nível básico de duração variável independente de escolaridade, sem regulamentação curricular; um nível técnico, destinado aos matriculados ou egressos do ensino médio; e um tecnológico, correspondente ao nível superior, destinado aos egressos do ensino médio ou técnico. (WINCKLER; SANTAGADA, 2012, p. 101).

Como resultado das políticas oficiais dos anos 1990, o quadro institucional brasileiro ganhou uma nova configuração e institucionalização. As políticas oficiais deste período tinham como referência a pedagogia das competências, marcando assim a emergência de uma noção que passou a ser estruturante na definição das políticas e práticas de educação profissional oriundas dos organismos oficiais brasileiros.

Uma pedagogia das competências foi apresentada como uma novidade capaz de produzir o desenvolvimento das capacidades humanas que a nova realidade requeria. A partir da noção de competência, um novo discurso sobre formação profissional se apresenta prometendo ser capaz de responder às demandas do mercado de trabalho, no qual se estabelecem novas práticas formativas. (ARAUJO, 2014b, p. 203).

Ao final do governo de Fernando Henrique Cardoso foi possível considerar que a educação nacional se encontrava em um quadro de desorganização, para designar uma orientação de governo na contramão do que se pode considerar um sistema, ou seja, tratava-se de uma organização da educação nacional fragmentada, segmentada, flexível e dispersa, o que não contribuiu para estabelecer bases de cooperação, integração e coesão entre os entes federativos, e menos ainda entre os indivíduos na sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 327).

Na ocasião imediata, correspondente ao governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), verificou-se uma conjuntura econômica favorável a exportações, com um rápido deslocamento político e econômico para o hemisfério sul, combinada a uma concepção de desenvolvimento que articula distribuição de renda e expansão do mercado interno.

O processo de acumulação flexível sofreu uma inflexão, onde a noção de competitividade somaram-se valores de cidadania e inclusão; a noção de público assumiu novo peso, havendo o resgate do Estado como protagonista do desenvolvimento e não mais como mero coadjuvante do mercado, segundo a ótica liberal. Busca-se abrandar o dualismo no ensino médio; amplia-se o fundo de manutenção da educação; são criadas oportunidades de acesso à Universidade com o Programa Universidade para Todos e o sistema de cotas; ao final de 2006, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que aperfeiçoa o fundo anterior (Fundef), incluindo a educação infantil e o ensino médio, a educação de jovens e adultos, as modalidades de ensino especial, além do ensino para indígenas e quilombolas. O processo de aperfeiçoamento culminou com a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 2007, que se propõe a criar uma nova arquitetura educacional, com foco na qualidade da aprendizagem. (WINCKLER; SANTAGADA, 2012, p. 102).

A partir de 2004, o Decreto nº 5.154 retomou a possibilidade de integração entre ensino médio regular e ensino técnico, como expusemos na seção 3, permanecendo, todavia, as demais formas de educação profissional<sup>25</sup> (NOGUEIRA, 2013). Quanto à formação de quadros técnicos médios, esta vinha sendo promovida desde 2006, com o Plano de Expansão da Educação da Rede Federal de educação profissional e Tecnológica (BRASIL, 2008). Pretendia-se, até 2010, duplicar a capacidade de atendimento das redes públicas. Estavam programados a criação de 210 novas unidades na rede federal e o reforço das redes municipais e estaduais, além da incorporação de escolas agrícolas vinculadas ao Ministério da Agricultura.

Por outro lado, os atuais Centros Federais Tecnológicos foram, em sua quase totalidade, transformados em Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFETs), organizadas de forma vertical desde a formação inicial e continuada até o pós-graduação. Pretendia-se até 2010, segundo Pacheco (2008, p. 19), constituir 38 institutos, com 301 campi com abrangência nacional, atuando no ensino médio integrado ao técnico (50% das vagas), licenciaturas (20%) e cursos superiores de tecnologia ou bacharelados tecnológicos (30%), podendo dispor de especializações, mestrados e doutorados profissionais.

### **3.1.2 A educação profissional nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1906 a 1996**

Apresentamos, nesta subseção, a educação profissional no Brasil no período de 1906 a 1996: 1906, para marcar a consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil pelo governo

---

<sup>25</sup> As novas escolas da rede federal teriam um modelo de gestão participativa, levando em consideração os problemas regionais, e integrariam os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esses institutos devem estar compromissados com as demandas locais e regionais onde estão localizados (WINCKLER; SANTAGADA, 2012, p. 103). Outrossim, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica rompeu, na última década, o seu patamar histórico. Entre 1909 e 2003, o número de escolas existentes chegava a 140 unidades, e o número de municípios atendidos era de 118 comunidades. Em 2011, as unidades novas chegaram a 214, ou seja, 354 unidades implantadas em 322 cidades (BRASIL, 2010). A educação profissional de nível médio no Brasil experimentou, recentemente, importante expansão na oferta de vagas. Houve aumento de 46,2% no número de matrículas, passando, no período de 2007 a 2010, de 780.162 para 1.140.388 vagas. As vagas públicas no ensino profissional (municipal, federal e estadual) representavam 50,4% (em 2007) e passaram para 52,2% (em 2010).

Dentre os diferentes tipos de ensino profissional ofertado após as mudanças realizadas em 2004, sobressaem as matrículas no curso técnico subsequente (o aluno já possui o diploma de ensino médio); no Brasil, elas representavam 48,3% do total das matrículas, e, em 2010, participam com 62,1%. O ensino profissional integrado mais que dobrou sua participação entre 2007 e 2010, com crescimento de 149,2%, passando de 86.552 para 215.718 vagas. Os cursos da educação profissional técnica de nível médio mais ofertados pela rede pública (municipal, federal e estadual) no Brasil são, pela ordem: Informática, Administração e Pecuária, que, somados a mais sete cursos, representam 56,8% das 595.818 matrículas (WINCKLER; SANTAGADA, 2012, p. 104). Duração dos cursos: técnicos integrados (três a quatro anos); técnicos subsequentes (um a dois anos); e técnicos concomitantes (três anos).

federal; 1961, data da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – esse período foi marcado por iniciativas, deliberações e políticas públicas isoladas, sem articulação com a educação formal; e 1996, para destacar a LDB atual, Lei nº 9394/1996, quando o ensino profissionalizante passou a ser equivalente ao ensino médio. Tal histórico foi necessário para que pudéssemos compreender a trajetória legal do ensino profissionalizante no Brasil.

Em 1906 o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio:

O ano de 1906 foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil pelas seguintes ações:

- Realização do “Congresso de Instrução” que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho.
- A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.
- Declaração do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis”. (BRASIL, 2009, p. 2).

Em 1930 foram criados o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Em 1931 foi criado o Conselho Nacional de Educação e publicado o Decreto Federal nº 20.158/31, que organizou o ensino profissional comercial e regulamentou a profissão de contador. A importância deste último deve-se ao fato de ser o primeiro instrumento legal a estruturar cursos, já incluindo a ideia de itinerários de profissionalização. Em 1934 foi promulgada a Constituição, inaugurando objetivamente uma nova política nacional de educação, ao estabelecer como competências da União “traçar Diretrizes da Educação Nacional” e “fixar o Plano Nacional de Educação”.

Em 1937, por outro lado, foi outorgada uma nova constituição. Pela primeira vez, uma constituição tratou das “escolas vocacionais e pré-vocacionais” como um “dever do Estado” para com as “classes menos favorecidas” (artigo 129). Em 1942 foram baixadas, por decretos-leis, as conhecidas “Leis Orgânicas da Educação Nacional”, além das Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto Lei nº 4.244/1942) e Ensino Industrial (Decreto Lei nº 4.073/1942). Em 1943 foi criada a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141/1943). Em 1946 são criadas as Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/1946), do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/1946) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/1946).

Em 1950, a Lei Federal n.º 1.076/1950 permitia que concluintes de cursos profissionais pudessem continuar os estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e provassem “possuir o nível de conhecimento indispensável à realização dos mesmos”. Em 1953 é criada a Lei Federal n.º 1.821/1953, que preparava as regras para a aplicação desse regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio. Essa lei só foi regulamentada no final do mesmo ano, pelo Decreto n.º 34.330/1953, produzindo seus efeitos somente a partir do ano de 1954.

A plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de conhecimentos, só veio a ocorrer a partir de 1961, com a promulgação da Lei Federal n.º 4.024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na vigência das LDBs n.º 4.024/1961 e 5.692/1971, a educação profissional visava apenas à formação técnica dos jovens e adultos, sem ter a preocupação com a formação geral proporcionada pelo ensino regular. Com a edição da Lei Federal n.º 9.394/1996, essa modalidade de ensino passa a ser equivalente ao ensino médio, com o objetivo de formação para o trabalho.

Isto posto, destacamos que a história da educação profissional nos tem mostrado que ela foi pensada como forma de controle social, totalmente desarticulada da educação formal (educação básica), objetivando apenas a preparação para o mercado de trabalho. Mesmo com a publicação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, equiparando o ensino técnico ao ensino médio, ainda existe uma dualidade oculta entre esses dois ensinos, pois os currículos, além de distantes um do outro, são também dissociados.

Frente a isso, entendemos que a educação profissional deva integrar-se aos mundos do trabalho de seus educandos para que possa contribuir para uma formação por inteiro dos sujeitos sociais: para que estes tenham uma formação voltada para a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica, entre formação profissional e formação acadêmica; para que o ensino, profissional ou médio, seja orientado para a formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política e cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e política, visando a contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos.

### **3.1.3 A dualidade educacional no ensino profissional e a perspectiva de formação pelo trabalho e a integração no ensino médio**

No interior da formação dos trabalhadores, não raro se tem instituído uma formação dualista, como marca da divisão entre capital e trabalho, sendo uma das características mais marcantes do modelo capitalista de educação: dualidade social que tem reflexo no modelo educacional implantado no Brasil, o qual favorece uma dicotomia entre os que pensam e os que fazem – trata-se de uma dualidade educacional.

Uma das principais características da educação brasileira, pois, é a dualidade social, que, segundo Nosella (1995), se expressa na separação entre a “escola do dizer” (educação para as elites) e a “escola do fazer” (educação para o proletariado). A educação brasileira carrega consigo, desde o início da sua história, uma concepção que tem duas vertentes, sendo uma para atender à classe trabalhadora e outra para atender à classe dirigente, confirmando, assim, segundo Ramos (2007, p. 2), a dualidade educacional, que é manifestada pela dualidade social, fruto da sociedade capitalista. Dessa maneira, está posta, de forma bem clara, a “distinção entre aqueles que pensam e aqueles que executam as atividades” (MOURA, 2007, p. 8).

Campello (2009) identifica uma divisão implícita no dualismo educacional entre aqueles que controlam e os que executam o processo de trabalho. A educação profissional, nessa concepção, serve como meio de preparação daqueles que irão executar o processo de trabalho e a educação científico-acadêmica destinada àqueles que vão conceber e controlar este processo. Essa visão que separa a educação geral, propedêutica, da educação específica e profissionalizante reduz a educação profissional a treinamentos para preenchimento de postos de trabalho.

Ciavatta (2005, p. 4) reforça o enunciado acima, afirmando que a partir dos anos 1940 a educação foi segmentada de acordo com os setores produtivos e as profissões, o que separou o ensino, destinando o propedêutico para os que iriam para a universidade e a formação profissional para os que trabalhariam na produção.

Diante do exposto, destacamos como problema central do ensino médio brasileiro o seu recorte de classe, marcado pela promoção dos sujeitos por seu poder aquisitivo e, portanto, como uma variável definidora de sua qualidade. Deste modo, a preparação para estudos posteriores é comprometida, pois falamos neste caso de uma formação acadêmica distinta para os sujeitos, obedecendo à questão de classe como parâmetro (ALVES; SILVA; ARAUJO, 2014a, p. 64). Assim, “a dualidade estrutural expressa uma fragmentação da escola a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados segundo a classe social, repartindo-se os indivíduos

por postos antagonistas na divisão social do trabalho, quer do lado dos explorados, quer do lado da exploração” (CAMPELLO, 2009, p. 1).

A luta para implantar uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos pela humanidade, que “propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida” (RAMOS, 2008), não tem sido fácil. Isso acontece pelo fato de que a oposição à implantação de tal educação está diretamente ligada ao sistema de produção vigente no país: o capitalismo. Em relação a isso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 7) explicam:

Por ser a escola uma instituição produzida dentro de determinadas relações sociais, este retrato só ganha melhor compreensão quando apreendido no interior da especificidade do projeto de sociedade, que foi sendo construído no Brasil: um longo processo de colonização (econômica, político-social e cultural), sendo a última sociedade ocidental a proclamar o fim da escravidão.

Os autores nos confirmam ainda que as mudanças ocorridas no seio da sociedade brasileira, e que sempre barraram qualquer mudança no sentido de possibilitar um caminho não excludente e não violento, sempre estiveram ligadas aos interesses da classe dominante:

Trata-se de mudanças (rearranjo das frações e dos interesses da classe dominante) nos âmbitos político, social, cultural e educacional, cujo resultado é a manutenção das estruturas de poder e privilégio”. Vale dizer, a manutenção do latifúndio ou da extrema concentração da propriedade da terra, concentração extrema da riqueza e da renda, isenção de impostos a grandes fortunas, grupos econômicos poderosos e sistema financeiro predatório e uma tributação fiscal regressiva. O resultado deste sistema é a produção da indigência, da miséria e da violência social. (FRIGOTTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 8).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 11), a imensa desigualdade educacional aparece como expressão da forma de constituição de nossa formação histórica, de modernização conservadora, de interdependência associada ao grande capital, democracia restrita e de processo de revolução passiva e de transformismo. Essas características são evidentes no Brasil, são históricas e têm impossibilitado a implantação de políticas públicas, especialmente em relação à educação, de cunho libertário, democrático e socializante. Ao contrário, tais atributos têm reforçado um caráter dual de educação que robustece a exclusão, a fragmentação da escola e nega direitos. Saviani, reportando-se a Baudelot e Establet, mostra-nos que a escola, “em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado” (SAVIANI, 1995, p. 35).

Ramos (2008, p. 2) corrobora a afirmação de Saviani quando diz que “sabemos que a dualidade educacional é uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista”.

Isto posto, salientamos que, com o avanço da Revolução Industrial na Inglaterra, a divisão do trabalho se acentuou, causando a degeneração da massa do povo. O desenvolvimento tecnológico exigia operários preparados para as novas funções dentro da fábrica, conforme o discurso oficial, o que demandava mão de obra especializada, obrigando a abertura de escolas que preparassem os trabalhadores. A função da escola, portanto, era preparar esses homens a fim de que fossem úteis e tivessem as características necessárias ao manuseio das novas tecnologias incorporadas aos processos de produção (SILVA; GASPARIN, 2005, p. 11-12).

Destut de Tracy, filósofo francês, ainda na passagem do século XVIII para o XIX, afirmava, conforme Frigotto (1987) – que o usa para explicitar o ideológico e a materialidade histórica de se negar formação ampla aos trabalhadores:

Os homens de classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. (...). Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade: ninguém está em condições de mudá-los. Portanto trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir. (TRACY, 1908 apud FRIGOTTO, 1987, p. 11).

Como podemos perceber, a dualidade educacional está atrelada diretamente ao sistema de divisão de classes inerente ao capitalismo, que fomenta a divisão social. Para Ramos (2008, p. 3), “a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. E assim, a escola continua dividida entre aqueles dirigem e aqueles que usam a sua força de trabalho para enriquecer a sociedade”.

As raízes dessa dualidade estrutural ou desse conflito estão vinculadas à diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, que se faz presente desde os primórdios do capitalismo, correspondendo às formas de dominação vigente. Segundo Campello (2009, p. 1), a dualidade estrutural expressa uma fragmentação da escola a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados segundo a classe social, repartindo-se os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho, quer do lado dos explorados, quer do lado da exploração. Essa visão, que separa a educação geral, propedêutica, da educação específica e profissionalizante, reduz a educação profissional a treinamentos para preenchimento de postos de trabalho (CAMPELLO, 2009, p. 2).

Há um imenso fosso que separa a educação, entre os que controlam o processo de trabalho e os que o executam, fragmentando a objetividade do trabalho humano e suas implicações educativas numa perspectiva integradora, posto que, conforme Marx (1983, p. 149),

o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Trabalho é produção, criação, realização humana. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano (RAMOS, 2008, p. 4). Vendo o trabalho humano por esse prisma, isto é, numa visão marxista, se deduz que o legado cultural construído ao longo da história da humanidade pertence a todos os seres humanos, independentemente de classe social, mas isso não é contemplado no interior de uma perspectiva dualista de educação, pois se nega aos trabalhadores o conhecimento e o saber de forma inteira, dando-lhes tão somente o necessário para a manutenção de uma força de trabalho necessária ao mercado e sua necessidade de acumulação, concentração e centralização. E na busca de uma possível formação integral, que contemple amplas possibilidades formativas, Ramos nos informa:

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. (RAMOS, 2008, p. 4).

Portanto, devemos entender que o trabalho como princípio educativo, como expusemos na seção 2, não se reduz a uma técnica pedagógica que deva ser aplicada a um processo de ensino-aprendizagem como um elemento constitutivo de uma determinada aula ou conteúdo fora da realidade. O processo não se restringe ao “aprender fazendo”, mas é um elemento transformador da sociedade que envolve valores éticos, morais, políticos etc.

O trabalho como ‘princípio educativo’ deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho

é comum a todos os seres humanos, evitando-se, dessa forma, criar indivíduos, grupos ou classes sociais que naturalizam a exploração do trabalho de outros. (FRIGOTTO, 2009, p. 3).

O que se percebe na afirmação de Frigotto é que essa educação pretendida busca uma formação integral do homem, uma educação que extrapole os muros da escola e, não só isso, vá além dos conteúdos determinados pelas instituições educacionais. Essa educação pretende problematizar, dialogar com a sociedade, com as experiências dos sujeitos, seus saberes, resultantes do trabalho, de modo que, com base em Marx, entendemos que o saber, unindo-se ao fazer, faria com que os operários ultrapassem os limites do senso comum, destruindo as barreiras entre eles e o conhecimento fabril (LUCENA et al., 2011, p. 275), de modo que

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica. (PISTRAK, 2000, p. 38).

Torres também nos expõe os principais vetores da concepção marxista de uma educação pautada no trabalho:

Nas indicações, preconizadas por Marx e Engels (1992), encontra-se o embrião fundamental do trabalho como princípio educativo, que busca na transformação radical da sociedade sua última finalidade. Nesse sentido, os principais vetores da concepção marxista de educação são:

1. Educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens, de forma a romper com o monopólio por parte da burguesia da cultura, do conhecimento.
2. A combinação da educação (incluindo-se aí a educação intelectual, corporal e tecnológica) com a produção material com o propósito de superar o hiato historicamente produzido entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo.
3. A formação omnilateral (isto é, multilateral, integral) da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica.
4. A integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar a estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais. (TORRES, 2012, p. 201).

Segundo Ramos, uma educação dessa natureza precisa ser politécnica. Uma educação capaz de abarcar as necessidades humanas, onde todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social:

Com isto apresentamos os dois pilares conceptuais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. É importante destacar que politecnia não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção

moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas. (RAMOS, 2008, p. 3).

O dualismo da escola no modo capitalista de produção se manifesta como resultado de mecanismos internos, pedagógicos, de destinação de “uns e não outros” (SOUZA; SILVA, 2003) aos estudos longos em suas fileiras nobres como mecanismo de reprodução das classes sociais. Nessa concepção, para apreender a dualidade estrutural característica da escola capitalista, é necessário colocar-se do ponto de vista daqueles que são dela excluídos. A repetência, o abandono, a produção do retardo escolar são mecanismos de funcionamento da escola e que fazem parte de suas características. É sua função discriminar, e isto desde o início da escolarização, na própria escola primária, que também não é única e que também divide. “Seus ‘defeitos’ ou ‘fracassos’ são, em verdade, a realidade necessária de seu funcionamento” (BAUDELLOT; ESTABLET apud CAMPELLO, 2009, não p.).

No Brasil, essa diferenciação se concretizou pela oferta de escolas de formação profissional e escolas de formação acadêmica para o atendimento de populações com diferentes origens e destinação social. Durante muito tempo o atual ensino médio ficou restrito àqueles que prosseguiriam seus estudos no nível superior, enquanto a educação profissional era destinada aos órfãos e desvalidos, os “desfavorecidos da fortuna”:

A análise do fluxo escolar, no Brasil, neste início de século XXI, aponta para a expulsão da escola de uma imensa parcela da população: apesar da quase universalização do acesso a 1ª série do Ensino Fundamental, apenas 45% dos jovens brasileiros concluem o Ensino Médio. Percebe-se claramente a constituição de dois grupos: aqueles que permanecem no interior da escola e os que dela vão sendo excluídos. Entre os que permanecem, uma nova diferenciação se produz pela desigualdade das condições de escolarização e pela precarização dos programas pedagógicos que conduzem a uma certificação desqualificada, para ‘uns e não outros’. (CAMPELLO, 2009, não p.).

A dualidade estrutural confirma-se nos limites das classes sociais e da dicotomia histórica entre os estudos de natureza teórica e os estudos de natureza prática. A “escola do dizer” e a “escola do fazer” são, nas palavras de Nosella (1995), as divisões estruturais do sistema educativo no modo capitalista de produção. A escola de formação das elites e a escola de formação do proletariado. Nessa concepção está implícita a divisão entre aqueles que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam:

A educação profissional destinada àqueles que estão sendo preparados para executar o processo de trabalho, e a educação científico-acadêmica destinada àqueles que vão conceber e controlar este processo. Essa visão que separa a educação geral, propedêutica da educação específica e profissionalizante, reduz a educação profissional a treinamentos para preenchimento de postos de trabalho. (CAMPELLO, 2009, não p.).

O que observamos é que o caminho traçado pela educação profissional no Brasil tem sido construído dentro de uma lógica do capital, o que impede que os filhos de trabalhadores e trabalhadoras almejem uma formação geral e humana construída dentro de uma perspectiva da coletividade. Reforçamos que o papel da educação profissional não é somente formar técnicos, mas pessoas capazes de discernir, compreender o mundo em que vivem e transformá-lo.

A escola única, politécnica, ao tomar o trabalho como princípio educativo, busca a articulação entre teoria e prática e a negação da separação entre cursos teóricos e cursos práticos, entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante. Coloca-se, aqui, o conceito de escola unitária, ou de unitariedade, tendo em vista o princípio da união dos contrários e para estabelecer uma relação dialética com dualidade escolar no sentido da construção de uma escola que não se diferencia em função das classes sociais e que, por isto, significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho manual, não apenas na escola, mas também na vida social, no sentido da superação da sociedade de classes. (CAMPELLO, 2009, não p.).

Historicamente, a educação brasileira traz consigo a marca da dualidade estrutural, que se caracteriza pela existência de tipos diferentes de escolas para classes sociais distintas (KUENZER, 2005). Para a classe dominante da sociedade, sempre houve educação básica propedêutica visando ao ingresso nas universidades, e quase sempre nos cursos de Medicina, Direito ou Engenharia, com opção de escolha, o que não acontecia com as classes desfavorecidas econômica e socialmente. A estas estava destinada a educação profissional associada à educação básica com a finalidade de ingresso no mercado de trabalho. Para Kuenzer (1997), o ensino de nível médio se destaca dos demais como o nível de mais difícil enfrentamento ao longo da história da educação brasileira, em decorrência da sua dupla função: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho.

Assim nascia a educação profissional como modalidade de ensino criada para atender a crianças, jovens e adultos excluídos socialmente, privados dos seus direitos de opção, de decisão e de participação nos encaminhamentos do seu próprio futuro, de maneira que:

O não entendimento da abrangência da educação profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho, associando-a unicamente à “formação de mão-de-obra”, tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as “elites condutoras” e a maioria da população, levando, inclusive, a se considerar o ensino normal e a educação superior como não tendo nenhuma relação com educação profissional. (BRASIL, 1999, p. 5).

Outrossim, de acordo com Aranha (1996, p. 19), a educação não é um fenômeno neutro, pois sofre os efeitos da ideologia, por estar de fato envolvida na política: “o fenômeno educacional se desenrola no tempo e faz igualmente parte da história geral. Por isso, é importante estudar a educação sempre no contexto histórico geral, para se observar a concomitância entre as suas crises e as do sistema social”, o que significa entender as forças de

ordem econômica a subjugar formações por inteiro em prol de formações fragmentadas, de modo a atender a interesses do capital, em detrimento da completude formativa dos sujeitos, homens e mulheres, coisificando a formação, adestrando, em lugar de formar para a criatividade e a inventividade.

A educação profissional, por ser uma educação socialmente organizada para o mercado de trabalho, recebe mais intensamente a influência dos fatores econômicos e sociais, sendo necessário romper com essa lógica, em prol de uma proposta de educação profissional integrada ao ensino médio. A esse respeito, Silva, Melo e Nascimento (2015), em relação à amplitude a que parece pretender alcançar uma educação integradora, por outro lado, expõem com clareza a preocupação de Saviani (2003) quanto aos objetivos almejados pelo ensino médio integrado. Os autores, apoiados em Saviani (2003), corroboram com a ideia de que a busca do ensino médio integrado não deve ser a atividade fim, pois em uma sociedade capitalista, afirmam, não é possível dar fim à dualidade da oferta de ensino. Concordam em que a superação desse tipo de sociedade é que viabiliza condições para que todos possam dedicar-se, ao mesmo tempo, ao trabalho intelectual e ao trabalho manual. Contudo, o ensino médio integrado pode ser considerado como um ponto de resistência, como uma forma de ensino que caminhe no sentido de cada vez mais recompor a compreensão de totalidade da realidade (SILVA; MELO; NASCIMENTO, 2015, p. 7).

E essa recomposição pode ocorrer no interior de uma perspectiva de ensino médio integrado, a partir de uma concepção de formação integrada que, conforme Ciavatta (2005), significa a construção epistemológica de formação por inteiro, com um sentido de completude. Assim, diz-nos a pesquisadora: “Remetemos o termo ao seu sentido 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, 2005, p. 84).

Assim, entender a integração não apenas relacionada à formação profissional, dentro de uma perspectiva do capital, é o que se busca compreender em nosso estudo. Segundo Ciavatta (2005), buscar superar a cisão humana criada pela divisão social do trabalho entre os que executam e os que pensam, assim como superar a preparação para o trabalho em sua forma operacional, simplista, apartada dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade, faz-se necessário, posto que, como formação humana,

o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que,

neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Em face dessas considerações, compreendemos que a educação é um bem humano, a serviço das sociedades humanas, e que, portanto, deve ser apropriada por todos, conforme o disposto por Gramsci, de que todos precisam ter acesso à cultura dominante, “a cultura socialmente construída, apropriada de maneira privada, que dê as devidas condições de todos serem dirigentes, ou melhor, de todos estarem em condições de assumirem funções de dirigentes”, conforme parafraseiam Castro e Rios (2007, p. 223), a partir de Gramsci. Assim, “mesmo não sendo este o fim último para Gramsci, isto permitiria com que as pessoas tivessem acesso àquilo que historicamente foram privadas, do conhecimento construído coletivamente, transformado em propriedade privada” (CASTRO; RIOS, 2007, p. 223), de modo que para tal projeto muito podem contribuir, em termos metodológicos, práticas pedagógicas integradoras, no contexto do ensino médio integrado.

### 3.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O debate sobre a integração entre conhecimentos escolares e saberes experienciais do trabalho, no interior da formação profissional em nível médio integrado, pressupõe a discussão sobre aspectos conceituais e metodológicos da prática pedagógica no ensino profissional, discorrendo sua importância e aplicação em prol de uma formação de caráter integrador.

Isto posto, destacamos que as práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las à qualidade de seu processo de ensino e à ampliação daquilo que se julga necessário para o momento pedagógico do aluno. E foi nessa perspectiva que os docentes que formaram os egressos buscaram desenvolver a formação, buscando integrar a vida experienciada pelos egressos aos conhecimentos escolares, conforme o relato abaixo.

O planejamento não é específico por curso, a gente reúne pedagogicamente e depois os coordenadores dos cursos vão sentar, considerando seus cursos, suas

especificidades. Aí, a gente vai estar discutindo tanto pedagogicamente como tecnicamente a questão da formação integral dos alunos, a gente procura adentrar no curso de Agropecuária considerando o pedagógico, é o nosso papel enquanto técnico. Considerando a questão da orientação educacional, a participação dos alunos na aula e do professor também, porque, geralmente, os professores bacharéis não dominam a questão do magistério, então a gente tem que tá sempre atento para metodologia, para suas didáticas. (CP).

Dois questões se mostram fundamentais na organização das práticas pedagógicas: articulação com as expectativas do grupo e existência de um coletivo. As práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, ou seja, essas práticas e as práticas docentes estruturam-se em relações dialéticas pautadas nas mediações entre totalidade e particularidade. Quando se realça a categoria totalidade como marcante e essencial ao sentido de prática pedagógica, pretende-se entendê-la como expressão de um dado momento/espço histórico, permeada pelas relações de produção, relações culturais, sociais e ideológicas. Desse modo, como prática social, a prática pedagógica produz uma dinâmica social entre o dentro e o fora da escola. Isso significa que o professor sozinho não transforma a sala de aula, as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo quando se configuram como ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula.

Pautados nas relações dialéticas da prática pedagógica, tomamos aqui o conceito de prática pedagógica de Souza (2016, p. 38-39), que afirma: “A prática pedagógica tem sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele. Ela pode estar voltada para reforçar relações de dominação ou fortalecer processos de resistência. Com uma ou outra intencionalidade ela continua sendo uma dimensão da prática social”. Prossegue Souza (2016, p. 39), afirmando que “a prática pedagógica é compreendida como processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos e vinculada a uma concepção de sociedade e educação. Trabalha-se com uma concepção ampla de educação, que vai além da sala de aula e da escola”.

Assim, a prática pedagógica expressa um processo de trabalho, que pode estar no mundo escolar ou fora dele, que possui intencionalidade e é determinado pela prática social, pelo conjunto das relações de determinada sociedade; como essa prática está qualificada como “educativa”, ela carrega a intencionalidade de formar pessoas, na escola ou fora dela. Se ela forma e/ou transforma ela é pedagógica (SOUZA, 2016, p. 45).

Outra contribuição teórica importante nos remete a uma das principais categorias do materialismo histórico dialético, a *totalidade*. Nesse sentido indicamos na pesquisa uma visão de prática pedagógica a partir da compreensão da realidade como um todo, a realidade vivida, posto que:

A verdade é o todo. Com base nessa ideia hegeliana, compreendemos o conteúdo da proposta de ensino integrado e consideramos o desafio de pensar práticas pedagógicas que nos aproximem de uma leitura ampla da realidade, mesmo que reconheçamos a impossibilidade de uma apropriação cognitiva desse todo. (FRIGOTTO; ARAUJO, 2015, p. 62).

A sala de aula é um espaço para o qual ocorrem as múltiplas determinações decorrentes da cadeia de práticas pedagógicas que a circundam. Quando se considera a necessidade de olhar essas práticas na perspectiva da totalidade, compreendem-se melhor essas relações, tal como realça Lukács (1967, p. 240):

A categoria de totalidade significa [...] de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas.

Esse todo se compõe de partes, leis, lógicas mediadas entre si que, quando se desconectam, produzem desarticulações que prejudicam o sentido original que possuíam. Desse modo, não é da natureza das práticas docentes encontrar-se avulsas, desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhes conferem sentido e direção. A prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido.

Tomando aqui como desafio a efetivação do ensino médio integrado e pensando na importância das práticas pedagógicas como possibilidades de promover uma educação integradora, buscamos refletir sobre princípios, concepções, procedimentos e técnicas que podem constituir veículos de integração no EMI. Para isso foi necessário considerar como se materializam a teoria e a prática no processo educativo: nesse sentido é preciso compreender esses dois conceitos. Sobre teoria e prática, Sánchez Vásquez (2011) define-as como dois componentes inseparáveis da “práxis”. Neste contexto, a pesquisa se pautou na lógica dessa indissolubilidade:

Ao tratarmos de práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integridade da formação humana, sistematizamos algumas indicações teóricas e práticas com o propósito de favorecer aos educadores de ensino médio e técnico, em particular, subsídios que permitam a construção de arranjos pedagógicos promotores da compreensão da dialeticidade entre as especificidades dos diferentes fenômenos físicos e sociais tratados em sala de aula com a totalidade natural e social. (FRIGOTTO; ARAUJO, 2015, p. 63).

Assim, devemos reconhecer que, no processo educativo, ambas – teoria e prática – devem estar imbricadas, conforme expressa a afirmação de que “é indispensável que a teoria tenha já nascido de uma prática real naqueles a quem se dirige, que seja a tomada de consciência da prática ou, pelo menos, dos sentimentos que os animam e que eles gostariam de ver

encarnados na prática” (SNYDERS apud CANDAU, 1994, p. 55). A escola pode articular suas práticas, considerando essa característica de amalgamar a teoria e a prática e procurando definir ações, centradas na objetividade da realidade, capazes de promover transformações nessa realidade.

Outra possibilidade de integração se refere ao uso de práticas pedagógicas que possibilitem a integração entre o ensino médio e o ensino técnico. Toda prática pode ser integradora, a partir do momento em que seja pensada de acordo com os objetivos e finalidades propostos. Sendo assim, para que haja uma prática pedagógica contextualizada, é preciso considerar os conhecimentos prévios dos educandos, suas experiências, reconhecê-los como sujeitos ativos no processo histórico e na sua trajetória de formação e possibilitar a relação entre as suas condições reais com os mundos do trabalho, de forma consciente, para que seja possível a transformação desses educandos em sujeitos críticos, capazes de provocar mudanças na realidade em que vive. Nesse sentido, a integração se faz dialeticamente no cotidiano, no contexto da vida vivida, que nem sempre é o mundo da empregabilidade, como determinaria o mundo do capital.

Portanto, é preciso que haja uma sistematização de ações integradas, que devem ser consideradas na prática pedagógica, uma vez que o primordial ou essencial é despertar as potencialidades do educando para que ele assuma um papel de agente transformador, o que vai demandar que se considere desde os interesses e necessidades dos alunos até o desenvolvimento do pensar, sentir e agir, condições essenciais para que ocorram as aprendizagens significativas. Para tanto, os atores dos processos educativos e pedagógicos devem pensar e descobrir meios de possibilitar o ensino e a aprendizagem de forma integrada e que atenda ao ideário de sujeito detentor de uma formação humana e integral, muito podendo ser feito por meio da integração entre saberes da experiência e os conhecimentos escolares, como aqui analisamos com maiores detalhes na seção 4.

### **3.2.1 A prática pedagógica como dimensão da prática social**

E ainda para os propósitos da presente pesquisa, que toma a necessidade de práticas integradoras como mecanismo de análise, destacamos o seu caráter como resultante da dimensão da prática social. Assim, Franco, para quem a compreensão da prática pedagógica, como dimensão da prática social, possui caráter dialético crítico, reflexivo e emancipador, destaca:

Quando se afirma que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de uma Pedagogia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa. A diferença entre as duas está na perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas realizam-se como base à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como arcabouço à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos. Assim, é necessário a compreensão dos princípios da prática pedagógica numa visão dialética de sua efetivação. (FRANCO, 2016, p. 537-538).

As análises de Franco são importantes no contexto da pesquisa para que possamos compreender como se efetivou, através das práticas pedagógicas, a integração dos conhecimentos escolares dos alunos egressos e de como essas práticas pedagógicas foram ressignificadas na prática social dos alunos. Isto posto, destacamos alguns princípios que organizam uma prática pedagógica na perspectiva crítica, conforme apontados por Franco (2016):

a) *As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades.*

Na práxis, a intencionalidade conduz os processos. Para a filosofia marxista, práxis é entendida como a relação dialética entre homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. Marx e Engels (1994, p. 14) afirmam, na oitava tese sobre Feuerbach, “que toda vida social é essencialmente prática”. Kosik realça que a práxis é a esfera do ser humano; portanto, não é uma atividade prática contraposta à teoria: “é determinação da existência como elaboração da realidade” (KOSIK, 1995, p. 222). Uma intervenção pedagógica, como instrumento de emancipação, considera a práxis uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza.

b) *As práticas pedagógicas caminham numa perspectiva dialética.*

Quando o professor chega ao momento de produzir um ensino em sala de aula, muitas circunstâncias estão presentes: desejos, formação, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didáticas, ambiente institucional, práticas de gestão, clima e perspectiva da equipe pedagógica, organização espaço-temporal das atividades, infraestrutura, equipamentos, quantidade de alunos, organização e interesse dos alunos, conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores, enfim, há muitas variáveis. Muitas dessas circunstâncias podem induzir a boa interação e bom interesse e diálogo entre as variáveis do processo – aluno, professor e conhecimento.

A ausência do espaço pedagógico pode significar o crescimento do espaço de dificuldade ao diálogo. Sabe-se que o diálogo só ocorre na práxis (FREIRE, 2017), a qual requer e promove a ultrapassagem e a superação da consciência ingênua em consciência crítica. Assim, concordando com Freire, é possível acreditar que a superação da contradição "é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se" (FREIRE, 2017, p. 25). Talvez a prática pedagógica, absorvendo, compreendendo e transformando as resistências e resignações, possa mediar a superação dessas em processos de emancipação e aprendizagens.

Portanto, só a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino. Realça-se o sentido de saberes pedagógicos (FRANCO, 2013) como aqueles que permitem ao professor a leitura e a compreensão das práticas, e que permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias dessa prática, dando-lhe possibilidade de perceber e auscultar as contradições e, assim, poder melhor articular teoria e prática. É possível, portanto, falar em saberes pedagógicos como saberes que possibilitam aos sujeitos construir conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas.

*c) As práticas pedagógicas transformam-se pelas contradições.*

As práticas pedagógicas não podem ser congeladas, reificadas e realizadas linearmente, porque são práticas que se exercem na interação de sujeitos, de práticas e de intencionalidades. Enquanto o professor desconsiderar as especificidades dos processos pedagógicos e tratar a educação como produto e resultados, numa concepção ingênua da realidade, o pedagógico não irá se instalar, porque nesses processos em que se pasteurizam a vida e a existência não há espaço para o imprevisível, o emergente, as interferências culturais ou o novo.

As práticas pedagógicas estruturam-se em mecanismos paralelos e divergentes de rupturas e conservação. Enquanto diretrizes de políticas públicas, consideram a prática pedagógica como mero exercício reprodutor de fazeres e ações externos aos sujeitos; estes se perdem e muitos se perguntam: por que não conseguimos mudar a prática? A prática não muda por decretos ou por imposições; ela pode mudar se houver o envolvimento crítico e reflexivo

dos sujeitos da prática (FRANCO, 2006). Sabe-se que a educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialeticidade entre homem, mundo, história e circunstâncias. Como processo histórico, a educação não poderá ser vivenciada por meio de práticas que desconsideram sua especificidade. Os sujeitos sempre apresentam resistências para lidar com imposições que não abrem espaço ao diálogo e à participação. Como alerta Freire (2013, p. 18):

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o "como" de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

A educação, como prática social e histórica, transforma-se pela ação dos homens e produz transformações naqueles que dela participam. Dessa forma, é fundamental que o professor esteja sensibilizado a reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetiva, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas produz uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que produzirá uma reorientação nas ações futuras. Por isso é importante que o professor possa compreender as transformações dos alunos, das práticas, das circunstâncias e, assim, possa também transformar-se em processo.

Destaca-se também a necessidade de considerar o caráter dialético das práticas pedagógicas, no sentido de a subjetividade construir a realidade, que se modifica mediante a interpretação coletiva. Assim, as práticas pedagógicas serão, a cada momento, expressão do momento e das circunstâncias atuais e sínteses provisórias que se organizam no processo de ensino.

### **3.2.2 Práticas pedagógicas integradoras**

De acordo com Araujo (2015), o desenvolvimento de práticas pedagógicas não depende, apenas, de soluções didáticas; elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas. Assim, neste ponto, tratamos das questões das práticas pedagógicas integradoras como um elemento determinante para o sucesso do processo de integração, o que depende de um engajamento político de toda a comunidade escolar.

O processo educativo da modalidade do ensino integrado pode, para tanto, recorrer a propostas de ação didática que dialoguem e contribuam para o desenvolvimento de formas

organizativas de alunos e professores que sejam instâncias mediante as quais possam contribuir para intervir na realidade social em que vivem (MACHADO, 2010, p. 89). Na efetivação de práticas integradoras, o *princípio da interdisciplinaridade* deve ser pensado e incluído a partir do momento do planeamento dessas práticas. Podemos definir a interdisciplinaridade, de forma mais simples, como sendo a interação entre duas ou mais disciplinas; no entanto os conceitos são diversos, apesar de todos indicarem uma harmonização dos diversos saberes e conhecimentos construídos. Machado (2010) sugere a metodologia de ensino orientada por projetos como uma possibilidade de vincular teoria e prática, aproximar o processo de ensino-aprendizagem da realidade e instigar a curiosidade do aluno a fim de que ele se torne sujeito do processo de produção de conhecimento, entre outras potencialidades que o trabalho com projetos propicia.

A pedagogia de projetos surge da necessidade de desenvolvimento de metodologias de caráter prático que se apoiassem na atividade de aprendizagem do aluno em oposição ao modelo de ensino centrado na atividade de ensino do professor.

Tal pedagogia valoriza dois conceitos importantes: i. Conceito de aprendizagem, resgatando sua etimologia de apoderação/tomar pra si a ênfase na ação do aluno. ii. Conceito de experiências, que possibilita a validação dos conhecimentos pelo seu uso, tornando-os significativos. (ARAUJO; COSTA; SANTOS; 2013, p. 23-24).

A integração curricular e o uso de práticas integradoras constituem possibilidades para a efetivação do ensino médio integrado e, conseqüentemente, de uma formação humana integral, desde que sejam planejadas a partir de objetivos e finalidades condizentes com a realidade existente e a partir de um projeto de sociedade que vise à transformação social. Segundo Pistrak (2000), só pode haver prática pedagógica revolucionária a partir de uma teoria pedagógica revolucionária.

Isto posto, destacamos, em síntese, a importância das práticas pedagógicas na efetivação do ensino médio integrado, que se apresenta como uma das possibilidades de projeto educacional voltado para a realidade e provedor de subsídios indispensáveis na formação do sujeito crítico e consciente. Há indicação de que a integração é possível, mas não se pode elencar um conjunto de práticas pedagógicas, uma vez que o problema da integração requer soluções mais amplas e que partam das dimensões ética e política da realidade, para só então planejar as soluções didático-pedagógicas. Segundo Araujo e Rodrigues (2012), definir as finalidades políticas e educacionais emancipadoras e assumir o compromisso com essas finalidades é a condição para que o projeto de ensino médio integrado seja de fato concretizado.

Somente com a definição dos objetivos e finalidades educacionais emancipatórios, e assumindo o compromisso de efetivação de ações que possibilitem a efetivação desses objetivos e finalidades, é que podemos de fato construir um currículo com a devida articulação dos

conhecimentos e desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas que contemplem todas as dimensões de conhecimento necessárias na educação básica. Dessa forma, para que se efetive uma educação realmente integrada, são necessários o compromisso e o empenho de todos os que compõem a escola na construção de um projeto de integração a partir da leitura e interpretação crítica da realidade e da compreensão da relação existente entre as dimensões históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais que determinam a vida dos sujeitos na sociedade. Portanto a integração constitui uma possibilidade e um grande desafio para se alcançar a formação humana integral.

#### **4 A INTEGRAÇÃO E A NÃO INTEGRAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM OS MUNDOS DO TRABALHO E OS SABERES EXPERIENCIAIS DE EGRESSOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIA**

O presente trabalho analisou, numa perspectiva dialética, observando as mediações e as contradições na constituição de vida dos sujeitos pesquisados, o processo de integração ou não integração entre os saberes experienciais dos egressos do curso de Agropecuária com os conhecimentos escolares, para o que muito importante foi compreender o perfil dos egressos em sua relação com o movimento social que lhes constitui a práxis sociopolítico-cultural, suas percepções sobre a escola e sobre o cotidiano de suas existências, de maneira a também compreender o ser social em seu contexto histórico-cultural.

Desse modo, para a compreensão do objeto de nossa pesquisa – **o ensino médio integrado e suas implicações nos mundos do trabalho** dos alunos egressos do curso de Agropecuária do CIEBT/Cametá, em termos de integração ou não integração entre saberes experienciais e conhecimentos escolares, buscamos superar a aparência dos fatos, avaliando a essência dos fenômenos em que estão imersos os egressos, considerando seus contextos históricos de produção da vida, em processo de integração com seus processos formativos escolares, partindo do pressuposto, como nos ensina Kosik (1976, p. 13), de que “a coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*”, no sentido de correlacionar empiria e teoria, permitindo-nos analisar a relação entre o vivido na escola e o também vivido nas experiências de trabalho, em integração ou não, de modo a constituir a formação profissional desses egressos.

Assim, foi necessário compreender as relações estabelecidas no interior do CIEBT enquanto instituição escolar e suas interações com os mundos do trabalho no contexto em que os alunos egressos estão inseridos. Tais relações foram analisadas de modo a compreender que a educação vivida por esses sujeitos se constitui enquanto luta de classes, uma vez que os saberes experienciais levados por eles são instrumentos de luta, com objetivo de tornar visíveis seus anseios enquanto classe social, como manifestação de singularidades e universalidades que os tornam trabalhadores, que têm no trabalho o seu potencial de força e luta, haja vista que a conquista da classe trabalhadora em espaços antes essencialmente burgueses pode representar, no contexto desses alunos, uma escola amalgamada com as lutas e reivindicações dos trabalhadores rurais, ribeirinhos e pescadores da região tocantina.

#### 4.1 INTEGRAÇÃO, FORMAÇÃO E MOVIMENTO SOCIAL NO CONTEXTO DOS EGRESSOS

Nesta subseção, analisamos, a partir das falas dos egressos, a relação do cotidiano com os saberes experienciais e sua integração com os conhecimentos escolares, suas relações com os movimentos sociais e os mundos do trabalho, evidenciando que houve integração dos conhecimentos escolares aos seus mundos do trabalho, por meio das experiências vividas, no sentido de que essa integração se deu também de forma inversa, ou seja, de fora para dentro, uma vez que os sujeitos da pesquisa trouxeram para a escola suas experiências, obrigando-a, de certa forma, a integrar as experiências desses em seus processos formativos, no interior de uma integração com os conhecimentos escolares, como nos relata PAT: “Eles trouxeram essa bagagem de experiência e conseguiram inserir ali na escola: ‘Aa!’ Os alunos tinham experiências, eles tinham uma certa prática sim, tinham uma experiência sim. Eles trouxeram essa bagagem de experiência e conseguiram inserir ali na escola” (PAT, Entrevista, 2019).

Assim, o que se observa é que os saberes experienciais dos alunos do CIEBT foram inseridos na escola pelos próprios egressos e amalgamados aos conhecimentos escolares, forjando um novo conhecimento, um saber-conhecimento, resultado das experiências dos alunos, somadas aos conhecimentos produzidos na escola.

Portanto, cabe aqui reconhecer a importância da relação entre o fazer e o saber na formação dos alunos trabalhadores. Segundo Gomes et al. (2012, p. 27),

a superação do senso comum e a formação da consciência política crítica se dão na e pela práxis. Práxis que resulta da unidade dialética entre a teoria e prática, pensar e agir. Essa unidade, por sua vez, não é algo mecânico, harmônico, mas traz a marca dos conflitos, avanços e recuos, dos processos históricos.

Tratou-se, de certa maneira, de uma perspectiva contra-hegemônica de fazer compreender os conhecimentos escolares a partir das experiências de trabalho dos egressos, naquilo que Ciavatta (2011, p. 34) destacou, ao discutir a questão da relação entre trabalho e educação como elementos para se pensar-fazer um currículo na formação integrada no ensino médio e educação de jovens e adultos, como a busca por espaços “na estrutura curricular para que professores e alunos reflitam, de forma consistente e consequente”, sobre o trabalho e suas relações, quer em termos de relações de produção como em termos dos “fundamentos sociais das ciências, da técnica e das tecnologias”, dando um sentido histórico aos conhecimentos

escolares que, no contexto formativo dos egressos, não lhes possibilitavam compreensão, porque apartados da realidade social, porque longe de suas práticas sociais de produção.

A esse respeito, consideramos o relato de AL-4 sobre o processo de ensino por ela vivenciado, quando destaca que as dificuldades de aprendizagem com relação aos conhecimentos escolares eram desfavorecidas, à medida que os conhecimentos se integravam às suas experiências, com explicações que se relacionavam aos saberes dos discentes. Assim, quando não entendia algo, solicitava explicação à professora, que lhe explicava, mas conseguindo melhor entender quando a explicação se integrava com suas experiências:

Ela assim, tipo assim, a gente perguntava: "Professora, eu não sei... como é isso aqui?". Ela ia explicando, né, ela ia assim, tipo assim, calmamente com a gente, né, ela não ia: "Ah, porque é isso, tem que fazer isso". Não, a gente não sabia, ela ia explicando e ajudando como ela podia a gente. "Ah, professora, eu vi meu pai fazer isso, aquilo." Assim que eu falava pra ela. (AL-4).

Assim, quanto a essa integração entre conhecimento e saber que favorece a aprendizagem, tomemos o disposto por Charlot (2005), para quem o processo de aprendizagem, em termos de integração/construção de saberes, pressupõe o entendimento da relação com o outro, de que o ser humano é um ser social, que possui história e se relaciona com outros seres, de modo que o aprender se torna real, significativo para o outro, quando se relaciona com suas necessidades, com seus afetos, no sentido de lhe afetar a realidade, interligando-se com suas experiências, sendo importante, pois, “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”, pressupondo, assim, que é necessária a integração “entre conhecimentos preexistentes e significados/sentidos para fomentar a construção (recontextualização) do saber”, conforme Caria (2007, p. 243).

O que se observa, pois, é que os egressos eram sujeitos de história, marcados pelas mediações decorrentes do trabalho no mundo do campo que lhes possibilitava um conjunto de experiências sobre a agricultura, em termos do cultivo da pimenta-do-reino, criação bovina, criação de frango e de peixe, importantes ações produtivas, eivadas de saberes técnicos que, integrados às noções de ciências vivenciadas nos cursos, poderiam favorecer a compreensão de seus fundamentos e das próprias ações produtivas dos sujeitos, no sentido de lhes permitir um pensar-fazer na agricultura ainda mais embasado em relações sócio-históricas de produção.

Assim, conforme fala de egresso, destaca-se que, vindos de família de agricultores, possuíam saberes experienciais técnicos em diferentes áreas de produção, como alhures já salientamos: “Vim de uma família de agricultores, meu pai trabalhou muito com pimenta-do-

reino e a gente tinha uma criação de bovinos e quando eu me casei, eu me mudei para essa área onde passei uma parte da minha vida, eu mexia com criações, criação de frango e peixe” (AL-4); “O curso técnico foi muito bom pra mim, porque eu já trabalhava na área de... na parte de criações, eu sempre gostei dessa parte, e trabalhava já com o meu pai na agricultura, isso veio complementar pra mim” (AL-1).

A questão que se coloca, pois, é que os egressos possuíam saberes no campo da agricultura, decorrentes de suas práticas produtivas, que lhes permitiam, no interior da escola, questionar também os conhecimentos escolares, a forma como eram sócio-historicamente conduzidos em termos de processo de ensino e aprendizagem, em um questionamento das bases produtivas, a partir de suas práticas sociais, obtendo-se uma síntese entre o experienciado na escola em termos formativos e o vivido na base produtiva da agricultura.

A esse respeito, tomemos a fala de AL-4, ao relatar como seus saberes experienciais no campo da plantação da pimenta-do-reino lhe possibilitavam questionar o processo de ensino sobre a referida forma de plantação exposta pela escola, mostrando, a partir das experiências, outras possibilidades de plantio e os equívocos decorrentes de um conhecimento descontextualizado da realidade. Assim, indagada sobre como plantar pimenta-do-reino no interior de uma aula, a egressa informou que não bastava *jogar a pimenta no chão para grelar, sendo necessário cortar a pimenta e tirar o caroço*, “porque se só jogar a pimenta, com a casca, vai apodrecer e não vai grelar, germinar”, ao que causou admiração na sala de aula, dados os seus saberes sobre a plantação em apreço, informando que já tinha esses saberes em decorrência de um aprendizado com a mãe.

A gente tava falando de plantar pimenta, né. Falou: - Ah, joga pimenta e grela. Eu falei assim: -Não, a mamãe me ensinou assim, que a gente corta a pimenta, né, e tira o caroço, porque se jogar a pimenta, só jogar lá na terra vai apodrecer a casca dela, vai apodrecer a semente também, né. Aí eles ficaram tudo assim: - Como tu sabe, né? Aí eu assim: - Eu aprendi com a mamãe e o papai, né. (*risadas*) (AL-4).

Apoiados em Thompson (1998), diríamos que a escola, em seus processos formativos, não deve silenciar a trajetória de classe dos seus estudantes, que lhes confere um conhecimento de materialidade de vida, devendo isso ser incorporado nos processos formativos, como forma também de ampliação da base conceitual dessa base material já experienciada. E no contexto de formação dos egressos no CIEBT, ensino médio integrado, curso de Agropecuária, essa base material, a partir também dos egressos, era incorporada aos processos de ensino, integrada às discussões quanto aos conhecimentos escolares, como nos expõe o entrevistado AL-1, relatando que a prática pedagógica docente, numa busca por processos de integração com os saberes dos egressos, buscava ouvir as experiências no campo produtivo.

Muito, muito, era uma coisa que eu ficava até meio reprimido de ver que as professoras sempre vinham pedir conselhos assim pra mim: "João, nós queremos fazer tal coisa, o que tu acha? Esse espaçamento aqui...". Então tudo isso assim eu ficava meio... Que elas que eram professoras, né, elas vinham às vezes pedir, **porque elas sabiam que eu tinha uma experiência, por mais assim sem técnica, mas eu tinha uma visão já de alguma coisa assim, da parte de piscicultura, a parte de criação de caipirã<sup>26</sup>**, até que nós fizemos vários experimentos com caipirã na APAC, que eu fiz um curso, aí elas souberam disso e viram o livro da APAC que cita meu nome lá, aí... (AL-1 – **grifos nossos**).

Nessas falas, pois, expõem-se experiências no trabalho da agricultura que foi construída no dia a dia, no cotidiano familiar. Com efeito, os egressos expuseram que nos seus processos formativos houve, antes de adentrar o CIEBT no curso em questão, bastante descontinuidade escolar em termos de interesse pela formação que lhes favorecesse uma articulação com o trabalho por eles experienciado no campo da agricultura, fazendo com que os mesmos mudassem várias vezes de escola, haja vista a dificuldade para conciliar a formação escolar e a materialidade produtiva por eles vivida em seus territórios de trabalho, de modo que a presença no CIEBT, em um curso técnico de Agropecuária, veio favorecer uma conciliação entre necessidade formativa e o trabalho por eles já experienciado.

Assim, a escolha de um curso técnico na área rural, como o curso de Agropecuária, foi importante, pois integrou-se aos saberes experienciais que os egressos já tinham na área agrícola. A escolha pelo curso de Agropecuária estava ligada aos mundos do trabalho que os egressos já vinham desenvolvendo, portanto, de modo que suas aprendizagens eram favorecidas por esses mundos, como nos relata a entrevistada AL-2, relatando como as experiências mediavam o acesso à significação dos conhecimentos escolares, dada a prática pedagógica voltada para o outro, em que a docência interagiu com as experiências dos egressos, de modo a construir sentidos, como já expusemos, para os conhecimentos, ampliando a formação dos discentes, com o acesso aos conhecimentos do campo da ciência, mas sem desconsiderar os saberes como um processo de ampliação formativa:

Ajudou muito assim, porque quando lá eles faziam o cronograma lá da atividade tal, aí "você me dê a resolução dessas matérias aqui", aí eu disse, chegou um momento que eu dizia assim: "Professora... Professora Kelly"; aí eu disse: "Professora, eu posso colocar o que a senhora sugere que tá na apostila pra gente assim quebrar esse enigma, ou eu posso colocar aquilo que eu já tenho meu conhecimento". Ela disse: "Coloca o teu conhecimento, se puder". E eu colocava do meu conhecimento, aí eu disse: "Professora, eu tô com dúvida". Aí ela ia analisar, era uma professora que analisava muito, com muita praticidade mesmo, ela fazia isso, ela falava: "Maria, de onde você busca tudo isso?" Eu falei: "Essa é a minha vida, eu vivi, eu me criei vendo meus pais assim nessa atividade. Assim, eu falo, eu aprendi assim, né. Agora tenho a dúvida: será que tá certo, será que chegou ao menos perto já?" E falava: "Maria, você me surpreende, você não pode desistir de estudar em hipótese nenhuma". (AL-2).

---

<sup>26</sup> Variedade de frango caipira.

Assim, com base em Lopes (1997), ao discutir a necessidade de mediações no trato com os conhecimentos escolares, diríamos que a prática pedagógica evidenciada pela fala de AL-2 – quando a docente, a partir da realidade de vida da egressa, buscava favorecer o processo de aprendizagem, no sentido de compreensão dos fundamentos da ciência que estavam no horizonte de objeto de ensino da egressa, por meio das experiências da egressa, já que *se criou vendo os pais na atividade agrícola, aprendendo, construindo saberes* – buscava dar sentido ao conhecimento escolar, garantindo-lhe uma historicidade, uma significação conceitual, como já destacamos, uma vez que, segundo Lopes (1997, p. 106), não raro um dos problemas quanto à apropriação do conhecimento escolar é a retirada dos conceitos de sua *historicidade e sua problemática*:

O maior problema em questão é o processo de apropriação do conhecimento pela escola, frequentemente realizado de forma a retirar dos conceitos sua historicidade e sua problemática. Como decorrência desse processo, os saberes ensinados aparecem como saberes sem produtores, sem origem, sem lugar, transcendentais ao tempo. Ensinamos apenas o resultado, isolando-o da história de construção do conceito. Portanto, retiramo-lo do conjunto de problemas e questões que o originaram. (LOPES, 1997, p. 107).

Dessa maneira, a partir do que nos relatou AL-2, a prática pedagógica fundada nas experiências de trabalho dos egressos do curso de Agropecuária do CIEBT, ensino médio integrado, favorecia que os conhecimentos escolares pudessem ser reconstituídos a partir de uma origem, um lugar, contextualizando-os no interior das experiências dos egressos, buscando-se diminuir a possibilidade de que os conhecimentos *aparecessem como saberes sem produtores, sem origem, sem lugar, sem historicidade*. E no dizer de Franco, diríamos que essa contextualização dos conhecimentos em integração com os saberes dos egressos permitiu a realização de um ensino médio numa perspectiva integrada, dado o *diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como um arcabouço à prática*, assim como, de acordo com Araujo (2015), em virtude da preocupação discente com a formação dos egressos, haja vista que, conforme expusemos na seção 3, o desenvolvimento de práticas pedagógicas não depende, apenas, de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas, como no caso da preocupação política para com a formação dos sujeitos e na busca por integrar as experiências no todo da prática pedagógica desenvolvida.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas realizam-se como base à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como arcabouço à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos. Assim, é necessário a compreensão dos princípios da prática pedagógica numa visão dialética de sua efetivação. (FRANCO, 2016, p. 537-538).

Assim, observa-se que o que acontecia entre a escola e a vida do egresso se pode denominar integração dos conhecimentos-saberes, em que a experiência construída na vida cotidiana foi determinante para escolha e a construção do conhecimento escolar, de maneira que esses dois momentos se fundiram para a formação e construção dos saberes/conhecimentos, enquanto unidade, dado que os saberes foram afetados pelos conhecimentos, e estes também por aqueles, de modo que nem um nem o outro, nesse momento após a aprendizagem, pode ser compreendido de forma isolada, senão em um unidade, consubstanciando-se importantes nos mundos do trabalho em que os egressos estão inseridos, como nos relata AL-1, contribuindo para a sua inserção em sua realidade, mas agora com a capacidade de analisar e intervir, com base nos fundamentos da ciência, sem se cair numa visão romântica, “que confere a todas as experiências um caráter semelhante ao saber historicamente acumulado nas ciências e nas artes”, como nos afirma Ciavatta (2011, p. 44).

Já, eu já vim de uma família agrícola, assim, parte agrícola, meu pai trabalhou muito com pimenta-do-reino e a gente tinha uma criação de bovino, e quando eu me casei, eu me mudei pra essa área lá que eu passei uma parte da minha vida lá, e eu mexia com a parte de criações, criação de frango, peixe, então tudo isso vai complementar a minha prática, já vim pegar a teoria, já, **muitas coisas que eu fazia errado, né, eu já fui corrigindo: "Ah, então é por isso que acontecia tal coisa com a minha plantação, o adubo não era bem aproveitado", porque eu não tinha essa parte técnica, eu só tinha teoria mesmo.** (AL-1 – grifos nossos).

Ou seja, de acordo com a fala do egresso, a formação recebida no ensino médio integrado, através do curso de Agropecuária, favorecia a ampliação de suas qualidades de agricultor em seus mundos de trabalho, dado que passou a analisar os seus processos produtivos, a partir da base científica recebida na escola, mas articulada a suas experiências, no interior daquilo que Ciavatta (2011, p. 44) destaca: “A questão da experiência pressupõe a abordagem dialética que implica, por um lado, abandonar a visão dominante, claramente preconceituosa, que desqualifica, a priori, os saberes acumulados pela classe trabalhadora e suas experiências precedentes”.

Isso posto, destacamos ainda que os egressos nos descrevem uma rede de relações construídas dentro dos mundos do trabalho em que eles vivem, estando essa teia ligada pela experiência vivida e pela vontade de buscar conhecimentos que venham melhorar a produção, da qual depende a vida objetiva dos mesmos, principalmente quando consideramos que a vida dos alunos egressos, antes do curso de Agropecuária do CIEBT, estava totalmente centrada na produção agrícola. Sendo assim, eles acabavam envolvendo-se em atividades de formação e experimentos, que lhes deram bastante experiência para que pudessem desenvolver seu trabalho

agrícola com segurança, muito se tendo ampliado a partir da integração com a formação no ensino médio integrado, permitindo a intervenção na realidade social.

Eu fiz curso na APAAC, me formei, tenho certificado. Nós fizemos experimentos do caipirão para eles”. “A gente fazia experimentos de ração alternativa, a gente queria criar uma ração com produtos daqui da região para tornar mais barato, aí a gente fazia experimentos, dividia os lotes e dava para um lote a ração comercial, comprada no comércio e para outro lote a gente dava a ração com a fórmula que a gente inventava com produtos daqui da região”. (AL-1).

Na escola, pois, os alunos se destacavam por demonstrarem experiência no trato com as temáticas relacionadas à área agrícola, e os professores reconheciam os saberes que haviam adquirido no seu cotidiano campesino.

Tratava-se, assim, de uma prática pedagógica fundamentada no trabalho como princípio educativo, no sentido de dominar os objetos da cultura, decorrentes do trabalho, mas também voltada para o domínio de métodos, através do trabalho, que permitiam a intervenção e análise da realidade social, como a metodologia da experimentação, de modo que essa perspectiva, nos marcos de uma discussão sobre o ensino médio integrado, conforme Araujo e Rodrigues (2012, p. 304), representava uma atitude política que tomava o ensino fundado no conhecimento, mas com uma “metodologia em que os ensinantes e aprendizes” se constituíam sujeitos ativos do processo pedagógico, tornando consciente a relação entre teoria e práxis, possibilitando aos sujeitos “agirem sobre a realidade, pensando-a e fazendo-a ciclicamente”. Dessa maneira, conforme Araujo e Rodrigues (2012, p. 305), o ensino médio integrado de Agropecuária do CIEBT se aproximava, em termos metodológicos, de uma perspectiva integrada, à medida que, pela experimentação em sala de aula, acolhiam-se paradigmas que tomavam

os conhecimentos como resultantes da imersão dos homens na realidade, perscrutando-a, analisando-a, indagando-a, bem como [valorizando] a produção coletiva desses conhecimentos, o que acarreta um tratamento diferentes para o que seja verdadeiro, no sentido de se propiciar condições para que os aprendizes mergulhem na realidade social, a fim de (re)descobrirem os objetos de aprendizagem.

E essa (re)descoberta dos objetos de aprendizagem decorria das experiências produtivas dos egressos, partindo-se do pressuposto de que, conforme Araujo e Rodrigues (2012, p. 305), “a efetivação em sala de aula de um Ensino Médio Integrado requer a mediação de homens e mulheres que assumam a unidade teórico-prática como método de ensino”, mas a partir das “práticas sociais humanas que produzem conhecimentos, via trabalho, como elementos de ensino”, tal qual o vivido e experienciado pelos egressos em seus processos formativos, como nos relatam os entrevistados abaixo.

As professoras sabiam que eu tinha uma experiência, por mais que fosse sem técnica, mas eu tinha uma visão já de alguma coisa, piscicultura, criação de caipirão, fizemos vários experimentos com caipirão na APAAC, esses experimentos saíram até no livro da APAAC, cita meu nome lá. (AL-1).

Ah! os alunos tinham experiências, eles tinham uma certa prática sim, tinham uma experiência sim. Eles trouxeram essa bagagem de experiência e conseguiram inserir ali na escola. (PAT).

Por outro lado, havemos de destacar que essa vivência formativa mediada pelos saberes experienciais dos egressos não significava somente um favorecimento no acesso a uma integração saber-conhecimento escolar, mas também um processo de integração para além do universo escolar, implicando uma integração com o todo a envolver a realidade de vida dos egressos, uma vez que a formação recebida implicava maior presença nos movimentos sociais de que eles faziam parte, dada a força dos processos de aprendizagem decorrentes da unidade saber-conhecimento recebida no ensino médio integrado do CIEBT.

Assim, além da participação em entidades e associações como a APAAC, sindicato de trabalhadores rurais, colônia de pescadores, associações de mulheres e movimentos religiosos, em que os conhecimentos-saberes possibilitavam a ampliação da participação integrada na vida sociocultural e econômica, os egressos também participavam da feira do agricultor, ampliando suas experiências para além das questões propriamente ligadas à terra, pois nas feiras eles eram responsáveis pela organização e comercialização, além das relações de amizade, solidariedade e companheirismo que se construía a partir dessas relações que começam pela própria sobrevivência.

A gente tinha um grupo de pequenos produtores que participava, nosso grupo de formação. Esse grupo que eu fazia parte era mais da terra firme, pouco na ilha. Eu participei das feiras, sempre me convidavam pra eu participar das feiras, participei de várias feiras do agricultor. (AL-1).

O meu trabalho lá em casa é a seguinte forma, é produzir hortas, produzir artesanatos, produzir mudas de plantas tanto ornamentais quanto medicinais, e a gente faz essa produção lá, e traz também essa produção pra essa feira que acontece no sábado, aí a gente vende, né? (AL-2).

Assim, as falas são indícios de integração do que os egressos aprenderam na vida com o que eles aprenderam na escola. Percebemos isso quando um dos egressos nos relata que “a professora sabia que eu tinha experiência agrícola” (AL-1), de modo que a professora reconhecia o saber da vida do aluno – ele não aprendeu a plantar e criar na escola, ele aprendeu na vida cotidiana – e esse saber passava a ser importante na escola, tanto para a professora como para os outros colegas.

Dessa maneira, a integração entre os saberes e conhecimentos interage no processo da construção do conhecimento dos alunos egressos do curso de Agropecuária do CIEBT/Cametá, naquilo que estamos chamando de saber-conhecimento escolar, em que a formação resulta em um conhecimento escolar que não é estanque e abstrato, mas historicizado pelos saberes experienciais dos egressos e de relevância social, como o provam as relações dos egressos com os movimentos sociais por eles vividos, conforme afirma Ciavatta (2012, p. 50), que “as experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional”, devendo a escola “levar em conta a visão que os alunos têm de si mesmos e as expectativas de suas famílias; **as possibilidades de inserção social e profissional que o mundo externo lhes oferece (grifos nossos)**”, muito tendo corroborado para isso essa relação com os movimentos sociais vividos e experienciados pelos egressos.

Outrossim, conforme nossas análises nesta subseção, as falas dos egressos evidenciam que o trabalho é intrínseco aos seus modos de vida e os influencia em todas as suas dimensões sociais. O trabalho aqui aparece como força de subsistência, e o sujeito como força de trabalho demandada pelos mundos do trabalho em que está inserido, muito do que contribui para os processos de formação no ensino médio integrado do CIEBT, em curso de Agropecuária, com base em princípios de integração, haja vista que se tomava como ponto de partida o trabalho desenvolvido por esses egressos, conforme nos diz Arruda (2012, p. 99): “ao contrário das crianças, os jovens e adultos têm (ou deveriam ter) como principal atividade existencial o trabalho”, de maneira que “ou se desenvolve um sistema flexível e permanente de educação que tenha como ‘matéria-prima’ e finalidade as próprias atividades produtivas dos educandos”, ou se recai “inevitavelmente na exclusão, no academicismo e no elitismo”, sendo este um desafio, diz-nos ainda Arruda, para se integrar o trabalho à educação dos jovens e adultos.

Com base nos dados de fala, deduzimos que esse desafio foi objeto de alcance pelas práticas pedagógicas desenvolvidas na formação, uma vez que se considerou, por exemplo, o trabalho na terra dos discentes, como agricultores, ou no trabalho com artesanato, bem como as mediações daí decorrentes, na vida dos egressos, como a perspectiva de organização econômica, a partir de suas produções, como a venda de produtos de um grupo de mulheres organizado pelas mulheres da comunidade, ampliando-se a dimensão formativa dos egressos para além do domínio da técnica, com destaque para a dimensão organizativa, como o que se pode evidenciar a partir do relato de vida de AL-2, que se conscientizou da importância da organização social: “Vamos nos organizar, a gente já tem um começo no coletivo. Vamos montar alguma coisa, criar algo para a nossa sustentabilidade” (AL-2).

Assim, além do artesanato, AL-2 organizou junto com o grupo de mulheres uma farmacinha de remédios caseiros e uma criação de frango caipira. Não menos importante esteve o fato de que desde a certificação do “Cametá-Tapera” em 2002, como realização do ensino fundamental, para o ensino médio na Escola Tecnológica, AL-2 construiu uma rede de saberes que foram essenciais para sua sobrevivência, assim como na construção de saberes que vão determinar sua existência nos mundos do trabalho. Além da roça e de todos os saberes que advém dessa atividade, como roçar, plantar, colher, semear, saber o tempo certo para o plantio e a colheita e todos os artefatos que dela exigem, AL-2 também adquiriu saberes do artesanato – a arte de transformar os recursos da natureza em cestos, paneiros, peneiras, abanos etc., além de organizar uma farmácia de remédio caseiros, o saber estabelecido a partir dessa atividade lhe rendeu experiência no tratamento de doenças de vizinhos e familiares. Compreender como uma planta, uma raiz, um chá poderia acalmar uma dor ou mesmo cicatrizar uma ferida foi um saber (consuetudinário) que AL-2 adquiriu no decorrer de sua vida com seus avós, mãe e vizinhos, mas que também ganhou dimensão mais social ainda, e econômica, a partir da certificação recebida no curso de Agropecuária do ensino médio integrado do CIEBT.

Nesse período aí a gente trabalhava, eu principalmente, eu trabalhava muito com artesanato e a produção de açaí, panieiro, tupé, peneira, cestinhos. A gente se organizou, montou um grupo de mulheres lá, [...] produzia-se artesanatos e a gente fazia e vendia. A gente montou uma farmacinha de remédios caseiros, e a gente começou a tocar para a frente as coisas, aí foi se organizando. (AL-2).

Outra questão importante percebida no que se refere aos mundos do trabalho foi a formação da consciência coletiva adquirida no envolvimento e na preocupação com o outro. A solidariedade e a preocupação com a sobrevivência levaram os egressos a procurar caminhos coletivos de organizações sociais como movimento de mulheres e sindicatos, de modo a se mobilizarem no sentido de construir alternativas de sobrevivência para suas famílias.

Aí eu falei: "vamos nos organizar, nós aqui da família, porque a gente já tem um começo no coletivo do grupo de mulheres, vamos montar alguma coisa, criar algo pra nossa sustentabilidade". Aí eu falei assim: "Vamos partir pra criação de frango caipira, vamos começar porque a gente já tem um começo".

A gente fazia parte da pesca também, só que nessa época eu não era fichada, no caso, na área da pesca, eu não era da Colônia Z-16, nessa época eu era do Sindicato de Trabalhadores Rurais (STTR), eu pagava sindicato mesmo.

Assim, nesse contexto, novos saberes que foram se construindo além do trabalho braçal do dia a dia: a organização e gerenciamento de um projeto, dirigir uma associação, estruturar uma cooperativa, organizar as mulheres para lutar por seus direitos, são também experiências adquiridas nos mundos do trabalho que subsidiam a vida objetiva, principalmente

quando consideramos que, no contexto de vida dos egressos, a vida fora da escola sempre foi de alguma forma ligada aos movimentos sociais: na Associação das Mulheres, no Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Cametá (STTR) ou na Colônia de Pescadores Z-16.

Tem a Feira do Agricultor mensalmente, que agora passou para quatro vezes no mês. Acontece todos os sábados ali na pracinha. Eu só não estou logo cedo porque eu estou fazendo um outro curso na parte de saúde, mas às 10 horas já estou lá. Eu faço parte desse quadro, eu e mais uma filha minha. (AL-3).

Nos dois sindicatos foi exercido o trabalho coletivo, que tinha como base os agricultores e pescadores. Tendo o trabalho ligado a essas duas atividades, os egressos procuraram de alguma forma o seu fortalecimento junto a seus pares, o que também caracteriza suas experiências nos mundos do trabalho, uma vez que a atividade política também se configura como uma extensão de sua vida. Não é à toa, por exemplo, que AL-2, após se formar no curso de Agropecuária do CIEBT, sempre se manteve ligada aos movimentos sociais e ativa na sua comunidade. Dos quatro egressos aqui referidos, é a única que continua vivendo em seu local de origem.

Além das atividades políticas e educacionais, quando não estavam na escola os alunos participavam das atividades sociais da sua comunidade. Atuavam nos movimentos sociais religiosos, no movimento das associações de mulheres e em movimentos realizados por entidades ligadas aos coletivos de trabalhadores rurais e pescadores.

A gente tinha um grupo de pequenos produtores que participava, nosso grupo de formação. Esse grupo que eu fazia parte era mais da terra firme, pouco na ilha. Eu participei das feiras, sempre me convidavam pra eu participar das feiras, participei de várias feiras do agricultor, aí depois que eu vim de lá do centro (campo) pra cá é que eu me afastei mais, mas sempre eu converso com eles, sempre vou na feira. (AL-1).

Eu participava da Igreja Católica. Participava de um grupo de jovens aí depois que fui embora eu me afastei. (AL-4).

Ajudo na organização da Festa de São Benedito do Cupijó. A gente vem pra formação aqui pro seminário, sempre eu estou, faço parte do batismo, eu sempre ajudo no batismo. (AL-3).

A nossa experiência com a agricultura, produção de açaí, criação de frango e pesca tudo isso já veio da raiz. A gente sempre fazia parte da pesca também, só que nessa época eu não era fichada na área da pesca, eu não era da colônia de pescadores, nessa época eu era do sindicato dos trabalhadores rurais, eu pagava sindicato mesmo. A gente conseguiu através da APAC e do Sindicato fazer uma negociação com as empresas que compravam açaí. A gente entregava os melhores produtos que a gente produzisse, porque aqui a colheita do açaí tem um pico bom no mês de agosto. Vendemos o açaí e conseguimos uma boa margem de lucro. Aí a gente correu atrás dos projetos, dos financiamentos. (AL-2).

Dessas falas, pois, há de se considerar que as experiências formativas dos egressos compreendiam três momentos importantes, mediados pelo trabalho e por ele integrados, o que

garantia um sentido de unidade formativa, em prol de um projeto coletivo de existência, no contexto de vida desses egressos, dada a participação dos mesmos em movimentos sociais. Assim, formavam-se no ensino médio integrado com integração entre suas experiências de trabalho e os conhecimentos escolares, enquanto também estavam ligados a uma materialidade produtiva que se constituía não somente de envolvimento com a produção agrícola, mas com os movimentos sociais comunitários, e fazendo disso tudo um grande laboratório vivo de aprendizagens que se integravam e favoreciam a formação, sem o que a integração tenderia a não ser efetiva e nem fazer sentido para os egressos, como o que ocorreu, contraditoriamente, quando não puderam vivenciar numa perspectiva teórico-prática a formação: “Tem a matéria de meio ambiente, educação ambiental, só que a gente não fizemos na prática, né, tipo assim, professora explicou na sala na sala: ‘Não, tem a parte na Internet, né, e tem a parte na área do professor’, aí dessa parte do meio ambiente eu fiz pela Internet”.

Diante do exposto, consideramos que, numa perspectiva de ensino integrado, no contexto de ensino médio, muito importante se faz a compreensão de que, conforme Arruda (2012, p. 97), “a educação não tem um sentido em si”, estando sua finalidade para fora, sendo possível identificar essa finalidade em contextos histórico-sociais específicos, como a vida social, política e organizativa dos egressos, bem como por uma perspectiva formativa vivida no CIEBT por esses egressos, com uma singularidade ímpar, que era a experiência agrícola em relação direta com o curso, tanto é que somente os quatro finalizaram o curso que lhes preenchia as necessidades de trabalho e produção.

Tratou-se, em nossa análise, de uma integração entre escola e vida que buscava, nos moldes propostos por Arruda (2012, p. 97), “maximizar a utilização dos seus potenciais e recursos físicos e humanos de forma solidária e humana nas relações sociais e harmônicas na relação com a natureza; capazes de autogovernar-se e governar coletivamente as suas diversas unidades de trabalho e existência, da mais universal e geral à mais local e específico”, salvaguardados, entretanto, os limites ainda do envolvimento dos egressos em contextos mais amplos de participação político-social. Contudo, reiteramos que isso foi possível dadas a materialidade de vida experiencial dos egressos e suas próprias realidades de produção, como territórios para articular teoria-empíria, sem o que se poderia ter caído “inevitavelmente na exclusão, no academicismo e no elitismo”, como salienta Arruda (2012, p. 99), com conhecimentos escolares atemporais, abstratos em termos de significados para processos de aprendizagens numa perspectiva integrada.

## 4.2. INTEGRAÇÃO DE SABERES EXPERIENCIAIS E CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS – O PRESCRITO E O VIVENCIADO

Nesta subseção, discorremos sobre o processo de integração ou não integração dos conhecimentos escolares e as experiências dos mundos do trabalho dos egressos do curso de Agropecuária do CIEBT, com destaque para a integração entre os saberes dos alunos, suas experiências com os conhecimentos escolares, assim como a integração ou não integração desses conhecimentos com as várias dimensões dos mundos do trabalho dos egressos. A centralidade da subseção, pois, está em compreender como os saberes do trabalho se integram aos conhecimentos produtivos, produzidos pelos alunos egressos do CIEBT.

Devemos sempre lembrar que os alunos egressos do CIEBT em questão são todos oriundos do interior e filhos de agricultores. Todos nasceram no campo e experimentaram e vivenciaram uma vida cotidiana rural. Estudaram em escolas do campo, participaram dos movimentos sociais e religiosos nas igrejas do campo, experimentaram a vida cultural baseada nos costumes e modos de vida camponeses. Portanto, quando escolheram o curso de Agropecuária, tal escolha estava ligada diretamente aos mundos do trabalho em que estavam inseridos. Assim, os alunos egressos do CIEBT foram construindo-se como sujeitos dentro de um processo produtivo que os sustenta e os identifica, como nos referencia Thompson:

Pela experiência os homens se tornam sujeitos, experimentam situações e relações produtivas como necessidades e interesses, como antagonismos. Eles tratam essa experiência em sua consciência e cultura e não apenas a introjetam. Ela não tem um caráter só acumulativo. Ela é fundamentalmente qualitativa. (THOMPSON, 1981, p. 99).

Assim, poder estudar e conhecer melhor o processo de desenvolvimento das atividades produtivas referentes à criação de animais e ao plantio das culturas vegetais foi importante para esses jovens, pois viam nisso uma maneira de poder ajudar suas famílias. A experiência adquirida no cotidiano do campo foi importante para referenciar a escolha dos estudos. Podemos perceber tal afirmativa nas falas dos egressos, quando dizem que:

O curso técnico foi muito bom pra mim, porque eu já trabalhava na área na parte de criações, eu sempre gostei dessa parte, e trabalhava já com o meu pai na agricultura, isso veio complementar pra mim. Eu pretendo futuramente fazer um curso na área de agronomia. (AL-1).

O papai gostava de plantar muitas coisas: o papai fazia adubo orgânico, ele gostava muito de plantar e eu ajudava meus pais. Quando eu cheguei na escola é que eu fui ver que é a mesma área, tudo que eu fazia no centro (no campo). Lá na escola é que fui aprender mais, muitas coisas eu aprendi lá. (AL-4).

O curso me ajudou muito, principalmente na área que nós fizemos. É a minha vida também. Eu estou gostando. Por que ajudou muito? Porque teve um momento lá na escola que eu não tinha muita experiência como eu ganhei lá, hoje não, hoje eu tenho essa experiência, hoje eu vivo essa experiência. Essa é a minha vida, eu vivi, eu me criei vendo meus pais assim nessa atividade. Assim, eu falo, eu aprendi assim. (AL-2).

Eu fui me inteirando sobre o curso, com a intenção de ter um curso, de voltar para lá (campo), colocar em prática e oferecer trabalho técnico aqui mesmo no município. Eu me identifiquei muito com o curso, ajudou. (AL-3).

A partir dessas falas percebe-se como se materializou a integração entre os conhecimentos escolares e as experiências dos mundos do trabalho dos alunos egressos do CIEBT, o prescrito e o vivido. Nesse sentido, o prescrito estava circunscrito aos conhecimentos escolares, que ganhavam sentido para os egressos no momento que se integravam aos saberes experienciais.

Por outro lado, registramos que a integração aparece em vários momentos nas práticas pedagógicas dos professores da escola. Podemos perceber a integração no momento da realização da feira pedagógica, das visitas técnicas, das viagens para observação de projetos exitosos e outros. Então, o que se denota disso é que os conhecimentos escolares se integram aos saberes experienciais dos alunos, mas deixando bem claro que tal integração se manifesta por meio de ações pontuais dos docentes, mesmo com toda a complexidade e desafios que envolvem a construção dessa proposta, conforme também já haviam salientado Alves, Silva e Araujo (2014, p. 71), em sua pesquisa sobre ensino médio integrado junto a trabalhadores. Ou seja, a perspectiva de integração não se consubstancia em projeto coletivo na escola, mas em ações decorrentes de professores, em suas particularidades ligadas à formação técnica, no caso dos egressos do CIEBT, em nível integrado, curso de Agropecuária.

Por outro lado, observamos que a qualificação recebida no CIEBT refletiu de forma diversa em cada um dos alunos egressos. Para alguns, os conhecimentos escolares fortaleceram os laços e a participação nos movimentos sociais, enquanto, para outros, provocaram um certo distanciamento por conta do deslocamento de seu lugar de origem para a cidade. A participação dos egressos nos movimentos sociais estava ligada à sua comunidade, onde havia uma participação efetiva juntamente com seus pares. A participação nos mutirões, nas festividades religiosas, nas atividades de produção coletiva como a casa de farinha, nas manifestações culturais locais era mais presente. Aqui podemos notar que há uma contradição no papel da escola, pois os alunos se deslocavam para estudar em busca de qualificação profissional, mas ao mesmo tempo acabavam afastando-se das tradições locais normalmente manifestadas por suas comunidades. A escola, ao mesmo tempo em que representa o elemento que promete melhoria na vida do trabalhador, contribui para romper os laços entre o indivíduo e a

comunidade. Percebemos nesse movimento a influência do mercado, que, através da educação, encaminha o aluno em uma direção oposta à de seu mundo de origem. Conforme Saviani (2008), é uma educação em que o ensino-aprendizagem está voltado para o desenvolvimento de capacidades ditadas pelo mercado e pelo modelo econômico vigente, caminhando contraditoriamente em relação a uma perspectiva, também vivida pelos egressos, de preocupação coletiva com a formação e de preocupação com a utilização dos conhecimentos e dos saberes experienciais em favor da melhoria da produção agrícola dos territórios de atuação dos mesmos, como destaca o egresso AL-1.

Eu acho que ele pode ter um resultado de dar uma condição melhor de vida desde que tenha aonde a gente trabalhar, né, que aí só é projeto, mas não tem aqui na nossa área, a gente tem que sair daqui mesmo pra exercer a função técnica, essas coisas... Porque aqui a agricultura é muito, como é que se fala? É... Amadora. O pessoal, eles preferem apanhar, os produtores, a gente observa assim, eles preferem apanhar tentando do que contratar um técnico que já tenha tudinho a teoria pra executar uma horta, por exemplo, que a gente vai, olha, simples coisa, uma adubação, o cara... quando eles se enrascam é que eles procuram.

Assim, ao lado de uma preocupação com a produção coletiva na região, caminhava contraditoriamente a preocupação com mercado, com a exclusividade de uma produção e seu aumento. Todavia, não se pode negar que a formação junto aos egressos não tenha corroborado para um processo de ampliação da inserção dos egressos na compreensão dos processos de trabalho por eles vividos, a partir da integração de conhecimentos escolares com saberes experienciais, tanto é que já conseguiam rever, no trabalho, de forma analítico-crítica, os modos de produção agrícola, como o evidenciado na fala abaixo:

Aí ele tava me contando. Quando ele tava me contando que lá na casa da prima dele, ele chegou e foi plantar. Aí eu falei assim: "E como foi a plantação?" Ele falou assim: "Ah, a gente fez, a gente trouxe a terra, botou lá num tipo de uma maneira, aí ele botou". Aí eu falei assim: "Eles fingem que querem". Ele falou "não". Aí eu falei: "então não era lá". Aí eu falei assim: "ele botou sol?" "Botou". Aí eu falei assim: "vai morrer, não vai grelar, porque tipo assim, tem que ter um pouco de sol e um pouco de sombra. Então tem que fazer uma coberta, né? Aí tá. Aí falei: me conta depois, que você vai grelar isso. Aí tá. Tá bom. Quando passou um tempo, perguntei. Ele falou: "Ô, tá só mato". **Porque tipo assim, ele só jogou a semente lá e não sabe... então antes disso, também, eu não sabia, né? (grifos nossos)**. Que eu não plantava. Chegava e falava assim... aí diz que o pessoal vinha aqui na cidade, mamãe comprava o cheiro verde... "como é que planta?" não sabia, né? Aí isso me ajudou um muito também, na parte da criação também, que tinha às vezes doença e não sabia, né? (AL-2).

A partir da fala acima, em que as práticas produtivas passaram, com a formação do ensino médio integrado do CIEBT em Agropecuária, a ser analisadas e reconfiguradas pelos egressos, em termos de saber o que acontecia com a produção, dadas as bases científicas recebidas na formação, observamos o disposto por Saviani, quanto à sua proposição

metodológica pautada no método da pedagogia histórico-crítica, no sentido de que os egressos reconfiguravam sua atuação no mundo, por meio do acesso aos conhecimentos escolares e saberes experienciais obtidos na formação.

Com efeito, salientamos esta questão na seção 2, quando destacamos que os saberes se constroem em relações recíprocas, o que nos confirma o processo de mão dupla entre os portadores de saberes e os processos de construção de sentido, através de processos de aprendizagem, que podem ser mais profícuos quando, conforme Saviani (1999), mediados também pelos conhecimentos escolares, partem da prática social dos sujeitos, devendo esta ser comum a professores e alunos, daí a necessidade de a escola conhecer os saberes das experiências dos discentes, como consideraram as práticas pedagógicas presentes no curso, em termos técnicos, de maneira que, a partir dessas práticas, eivadas de saberes, possam ser problematizadas, a fim de serem detectadas as questões que necessitem ser resolvidas, o que representa, dados os propósitos desta investigação, uma ação de integração entre saberes e conhecimentos escolares, posto que é a partir dessa contextualização que serão observados os conhecimentos escolares a ser dominados, diante da problematização a ser resolvida, como acontecia na formação dos egressos, conforme observação em 2.1.

Outrossim, destacamos ainda, segundo Saviani (1999, p. 71), que é com essa situação problema que ocorre o processo de instrumentalização, com a apropriação dos “instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”, tratando-se, no dizer de Saviani (1999, p. 71), “da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”. Por fim, com essa integração entre as práticas sociais e os saberes experienciais daí decorrentes – enfatizamos –, em integração com os conhecimentos escolares, chega-se a uma “expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (SAVIANI, 1999, p. 72), com uma “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 1999, p. 72), de maneira que a prática social já não será a mesma, havendo uma alteração qualitativa no decorrer do processo formativo, com a passagem de uma “desigualdade no ponto de partida a uma igualdade no ponto de chegada”, conforme Saviani (1999, p. 73), fato também atestado em nossa análise, quando observamos os egressos reconfigurando suas realidades produtivas e suas práticas, a partir da formação experienciada no CIEBT, no curso em questão.

No mais, entendemos que essa capacidade de os egressos atuarem em suas realidades, reanalizando suas práxis produtivas e sociais, compreendendo as bases científicas que as

engendravam, como no caso de processos de adubação, quando entendiam por que as plantações não gozavam êxito, decorreu, mesmo diante da falta de equipamentos e estruturas necessárias para a formação, como o bem salientaram os egressos, de uma perspectiva educacional, conforme Saviani (1999), pautada no acesso aos conhecimentos científicos como função específica da escola, mas não isolados da realidade experiencial dos sujeitos, no que concerne a suas bases produtivas, uma vez que, sem isso, como já discutimos, a integração poderia não ter ocorrido, dada a falta de recursos para a articulação teórico-prática, via experimentações, que, no contexto formativo, ocorria na realidade de trabalho do egressos e a partir de suas experiências vividas.

O curso em si ele é bom, o que faltava era a parte da... como dizia, é... financeira, né, que o que faltava muito assim é o... O que as visitas técnicas que vinha, uma verba e custava a sair, e quando saía... Laboratório não tinha, a gente... Então, essa parte que pega, a parte do governo federal já... Verba pra visita técnica, por exemplo, nós tivemos visita técnica porque a gente já era encaixado na outra turma, porque se a gente fosse esperar a verba pra gente ir não dava tempo do nosso curso que era 4 anos, aí tava esperando essa verba liberar, aí bloqueou... Muita burocracia pra essa parte, e o laboratório... Nós saímos de lá, não ficou pronto o laboratório, não sei se já tá. (AL-1).

Assim, a partir da teoria histórico-crítica de Saviani (1999), entendemos que a integração dos conhecimentos da turma de Agropecuária se efetivou, uma vez que as experiências de vida dos egressos é que determinavam as aulas, o currículo e a metodologia dos professores. A maioria dos alunos tinha grandes dificuldades em Matemática, por exemplo, mas isso não impediu que eles aprendessem questões básicas das disciplinas como Construções Rurais ou Topografia.

Havia uma dificuldade em física, eu não sei se é por causa da nossa idade – todos os alunos que participaram da pesquisa estavam fora da idade para o ensino médio – ou se realmente isso acontece. O troca-troca de professores nos prejudicava ainda mais por conta da mudança de metodologia também. (AL-2).

O que determinava a associação dos conhecimentos era a integração da vivência dos alunos no campo com os conhecimentos científicos da escola. O aprendizado dos alunos egressos do curso de Agropecuária começava e se completava com os saberes advindos da prática social, em um movimento dialético de negação e afirmação de conhecimentos e saberes, culminando com uma unidade de conhecimento-saber, sendo o novo no entendimento e atuação na realidade. Nesse sentido acreditamos que a construção do conhecimento se deu a partir da integração da vivência (experiências) dos alunos na sua prática social com os conhecimentos escolares que foram amalgamando-se, assim como preconiza Saviani (1995, p. 80) em seu

método histórico-crítico, reiterando o já exposto. Segundo Saviani (1995, 1999, 2001, 2008), a construção do conhecimento se dá através de um percurso constituído de cinco passos:

- a) **Prática social inicial** – Esta é a primeira etapa da prática pedagógica realizada com o método histórico-crítico. A prática social inicial implica conhecer a experiência de cada aluno, sua memória e seu saber prático. Nesta etapa, os alunos trazem para o ambiente escolar todas as vivências e experiências que já possuem sobre o conteúdo. Em princípio, o professor situa-se em relação à realidade de maneira mais clara e mais sintética que os alunos. Quanto a estes, pode-se afirmar que, de maneira geral, possuem uma visão sincrética, caótica. Frequentemente é uma visão de senso comum, empírica, um tanto confusa, em que tudo, de certa forma, aparece como natural.
- b) **Problematização** – A problematização representa o momento do processo pedagógico em que a prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento. Um conteúdo problematizado deverá mostrar-se através de várias dimensões (conceitual, histórica, social, política, estética, religiosa, etc.). Professor e alunos, juntos, procuram “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2008). As questões levantadas pelo professor devem despertar o pensamento crítico dos alunos e estimular a busca pelo aprofundamento do conhecimento.
- c) **Instrumentalização** – Trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor, que tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar (SAVIANI, 2008).
- d) **Catarse** – Para Saviani (1999), catarse diz respeito à efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. Daí porque o momento catártico pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese (do senso comum para o bom senso); em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressar uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. O

aluno, neste momento, apresenta uma “nova postura mental unindo o cotidiano ao científico em uma nova totalidade concreta no pensamento”.

e) **Prática social final** – Conforme Saviani (2001), a prática social inicial e a prática social final são e não são a mesma. São a mesma no sentido de que não se consegue uma transformação das condições sociais objetivas da escola e muito menos da sociedade como um todo. Mas não são a mesma a partir do momento em que houve uma transformação do educador e do educando nesse processo, refletindo em outras instâncias da sociedade. A prática social final é o momento em que o aluno demonstra que realmente aprendeu, manifestando mudanças em seu comportamento em relação ao conteúdo.

O processo catártico do método histórico-crítico de Saviani adapta-se perfeitamente ao procedimento de integração pelo qual passaram os egressos do curso de Agropecuária do CIEBT. Nesse ponto, observamos o momento da passagem do saber do senso comum ao bom senso. Aqui o aluno compreende que o que ele sabia, vivenciado na prática social, também era conhecimento num movimento dialético. Como fica demonstrado na fala dos egressos:

Na realidade eu queria Meio Ambiente, aí cheguei na escola e me inscrevi. Quando eu fui saber o resultado da prova me falaram que já não ia ter o curso de Meio Ambiente e sim de Agropecuária. Respondi, tá bom, eu aceitei, eu cheguei lá e falei: "mas o que é agropecuária?". Quando cheguei na escola é que eu fui ver que era a mesma coisa que eu fazia no centro (campo), como criação por exemplo. (AL-4).

O curso me ajudou porque, eu achava que “plantar uma planta era só jogar na terra, qualquer terra” e não, ela não vai nascer se jogar em qualquer terra. Hoje em dia, as vezes que me perguntam, eu sei. Antes disso eu não sabia. Eu não plantava, o pessoal vinha aqui na cidade e comprava o cheiro verde. "Como é que planta?" Não sabia, agora eu sei. (AL-4).

Principalmente na parte de cálculos, porque às vezes a gente fazia aquela medição pelo rumo. Agora não, a gente já tem uma ideia, porque a escola ensinou o tamanho exato. A quantia certa de adubo. (AL-3).

Essa parte foi muito bom pra mim, porque quando eu cheguei na escola eu não sabia diferenciar adubo químico de adubo orgânico, misturava tudo. Aí quando eu participei do curso de Agropecuária, no decorrer das aulas, eu aprendi qual usar primeiro, qual a base exata pra não ter desperdício. (AL-1).

Por outro lado, entendemos também, como já sinalizamos na subseção 2.1, que as experiências demonstradas pelos egressos nem sempre foram adquiridas na escola, a exemplo da administração e gestão de negócios ligados às entidades ou até mesmo à gestão financeira. Tais conhecimentos foram adquiridos no contexto das relações sociais dos egressos, o que significa dizer que a escola se constitui como um espaço para potencializar e desenvolver as

experiências que os egressos já tinham, como uma integração inversa – de fora para dentro –, mas isso não significa dizer que a qualificação escolar não tenha sido importante nesse contexto, pois a escola lhes proporcionou o reconhecimento oficial através da qualificação que lhes deu o respaldo científico diante da sociedade, integrando e ampliando a identidade dos alunos egressos, agora como trabalhadores rurais, possibilitando-lhes um conhecimento-saber ligado a seus interesses de classe trabalhadora, como salienta Frigotto (2012, p. 28-29):

A classe operária foi excluída do saber, é verdade, mas é exatamente o saber que ela busca na escola, tanto assim que para a classe trabalhadora interessa uma escola que lhe dê acesso ao saber historicamente produzido, organizado, acumulado. [...] Não significa que se trata de um saber suficiente e que, portanto, o mesmo não necessita de escola, nem que se trata de um conhecimento que dê conta do real. A luta pela escola tem sido uma luta secular da classe trabalhadora. Mas certamente o saber, o conhecimento que a classe trabalhadora busca na escola não coincide, necessariamente, com o saber historicamente acumulado sob a hegemonia da burguesia. A luta hegemônica implica, concretamente, uma crítica radical ao saber dominante e uma articulação do conhecimento histórico – que não é produção exclusiva da burguesia – aos interesses da classe trabalhadora. Não se trata pura e simplesmente de mudança de conteúdos, mas de uma forma nova de produção de conhecimento. (FRIGOTTO, 2012, p. 28-29).

As palavras de Frigotto (2012) reafirmam a busca por uma escola onde a construção do conhecimento seja resultado da integração dos saberes experienciais da classe trabalhadora com os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Assim, a escola poderá veicular e transformar os saberes experienciais dos trabalhadores, reconhecendo-os, integrando-os e sistematizando-os.

A pesquisa em questão demonstrou que os saberes experienciais dos egressos do curso de Agropecuária do CIEBT foram levados em consideração pela escola que os incorporou, possibilitando a integração entre aquilo que os alunos sabiam na prática e o conhecimento sistematizado. A integração entre esses dois tipos de saberes favoreceu o aprendizado do aluno e melhorou o ambiente escolar com novas metodologias de ensino, nas quais os saberes do trabalho foram integrados aos conhecimentos formativos. Todavia, contraditoriamente, isso ocorreu mais em virtude da perspectiva ético-política de professores e discentes, dispendo as condições objetivas que possuíam, sendo isso impedido quando as estruturas físico-financeiras da escola existiam, com ausência de laboratórios escolares, por exemplo, conforme os relatos dos egressos presentes nesta subseção.

### 4.3. A INTEGRAÇÃO ENTRE O EXPERIENCIADO E O VIVIDO NA FORMAÇÃO ESCOLAR NO CIEBT

Nesta subseção, analisamos as falas dos quatro alunos em relação aos professores, às disciplinas, à metodologia e de como o convívio em sala de aula se transformava ou não no processo de integração entre as experiências dos alunos e os conhecimentos da escola, destacando o processo de formação, que nesse caso foi realizado de forma contrária: eram os alunos que traziam a vida para a escola, como estamos a destacar ao longo de nossa análise. Houve uma integração com a vida dos egressos – na roça, com os trabalhadores, com a terra – que favoreceu a formação desses sujeitos, e isso melhorou a formação do CIEBT.

Quando perguntados como era a relação entre alunos e professores, a resposta de todos os alunos era sempre: *“eles nos ajudavam muito”*. O que nos parece, conforme as falas dos alunos, é que essa “ajuda” do professor era sempre uma ajuda casual, isto é, não era a escola que estava ajudando, era o professor num contato isolado. Ainda que a escola tivesse um programa ou projeto de intercâmbio que subsidiasse o estágio dos alunos dentro e fora do município, as dificuldades em articular a infraestrutura necessária para os trabalhos externos (visitas, estágios) acabavam por impedir de certa maneira o desenvolvimento de tais atividades, fazendo com que os professores através de seus contatos fossem “arranjando” formas para que seus alunos tivessem uma formação melhor ou adequada.

O professor de biologia, que tinha contato com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SEMA) e a Secretaria Municipal de Agricultura (SEMAGRI) nos ajudava muito, ele entrava em contato com as instituições para que elas nos fornecessem mudas de plantas e a gente ia lá e pegava as mudas para exercitar e fazer experiências. (AL-3).

Em relato, os alunos afirmam que como alternativa às dificuldades de se deslocarem até as maiores propriedades, eles faziam aulas práticas nos terrenos dos professores, onde realizavam as experimentações, plantavam, podavam as árvores, mediam o terreno, produziam e experimentavam adubo químico e orgânico, entre outras atividades.

Quando tinha alguma visita, eles (professores) ajudavam a gente. O professor de biologia tem um sítio e sempre ele pedia pra gente podar as árvores e falava pra gente fazer muda de cerca viva. E o professor de geografia também. Ele tem um terreno grande e sempre a gente estava envolvido lá. (AL-1).

A relação fora da sala de aula com as instituições, o trabalho prático nos terrenos dos professores e pequenos agricultores, onde eles exercitavam o aprendizado da sala de aula, e até mesmo a ajuda da professora de Matemática, fora do espaço escolar, podem ser, contudo,

exemplos de integração dos conhecimentos escolares, experiências que potencializavam a contextualização histórica desses últimos, como estamos a considerar, com base em Lopes (1997).

Por outro lado, Araujo (2014) explica que o ensino integrado tem sido visto mais pela organização dos conteúdos escolares e menos pelo conteúdo ético-político transformador da proposta, o que tem dificultado sua efetivação; mas aqui fica entendido que esse conteúdo estava presente entre docentes e discentes, havendo a necessidade de se constituir *coletivizante*, na escola, no sentido, por exemplo, de serem observados os recursos e as estruturas necessárias para o desenvolvimento da unidade teórico-prática, importante nos processos formativos de base integrada.

No CIEBT podemos notar que o processo de integração, mesmo enfrentando dificuldades, materializou-se parcialmente através do empenho de professores e alunos, que encontraram meios para superar a falta de condições necessárias para uma boa formação. Araújo (2014, p. 12) nos diz que

É condição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras que os sujeitos do ensino, principalmente, e da aprendizagem revelem uma atitude humana transformadora, que se materialize no seu compromisso político com os trabalhadores e com a sociedade dos trabalhadores, até porque as práticas educativas não se constituem na escola, tampouco têm implicações que se encerram nela. A escolha por um arranjo depende de inúmeras variáveis, tais como: as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível, mas, decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social.

Nesse sentido, transformar em prática o que se aprendeu na teoria é uma forma de integração, é ação refletida a partir de uma base teórica. É práxis, como diria Sánchez Vásquez: “A relação entre teoria e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem [...]; teórica, na medida que esta relação é consciente” (2011, p. 111).

Os egressos relatam também as dificuldades que tiveram durante o curso, principalmente nas disciplinas teóricas. Diante das dificuldades dos alunos, os professores diziam: “*A gente vai fazer as atividades na prática*” (PAT), o que acalmava os alunos. O professor explicava a teoria e os alunos exercitavam na prática. Diante da exposição teórica do professor, os alunos refletiam suas práticas, pensando não ter muita experiência. Só com o passar do tempo passam a compreender que o que aprenderam na teoria, associada à prática vivenciada nos anos de experiência, também é conhecimento, aqui disposto em nossa análise como conhecimento-saber: “teve momento lá [escola] que eu não tinha muita experiência, hoje não, hoje eu tenho essa experiência, hoje eu vivo essa experiência” (AL-2).

Nessa fala se constata a integração dos conhecimentos, uma vez que os alunos, refletindo sobre o que aprenderam na escola e com a experiência que tinham, entenderam que sua vivência hoje é resultado também do que eles aprenderam na escola, o que se enquadra no disposto por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 42), para os quais a concepção de politecnicidade representa “incorporar no ensino médio processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna”.

Outro momento onde se pode perceber o processo de integração é o diálogo em relação a uma dada tarefa entre professores e alunos. A professora orienta as tarefas escolares para que os alunos consigam resolvê-las a partir do conhecimento que eles já têm: “Professora, é pra colocar o que está na apostila ou a gente pode quebrar esse enigma e colocar aquilo que eu já tenho de conhecimento?” (AL-2). A professora (PAT) responde: “*Coloca o teu conhecimento*”. Notamos que a professora reconhece e incorpora as experiências dos alunos ao processo de ensino-aprendizagem. Aqui o processo de integração se efetiva quando a experiência do aluno constitui a base para que o conhecimento “científico escolar” se materialize em ações vividas pelos alunos.

Outrossim, registramos que a relação dos alunos com a escola e com os professores era facilitada pelo número reduzido de alunos, conforme relatam os alunos: “Nós éramos nove ou 15, e aí foram saindo, foram desistindo, aí ficou só nós quatro. Se os quatro desistissem acabava a turma, aí a escola fez um acordo com a gente pra que a gente não desistisse, dessa forma os professores nos ajudavam. No final do curso todos passaram” (AL-4).

Segundo relatos dos egressos, os professores eram compreensivos com a situação de dificuldade deles – não só com a situação de déficit de aprendizado, como também sobre a questão financeira e de organização do cotidiano – quando faltavam às aulas, chegavam atrasados ou até mesmo se distanciavam da escola por algum problema familiar: “Eles (os professores) ajudavam muito a gente, quando a gente estava precisando de alguma coisa. Os professores davam muito apoio pra gente” (AL-4).

Quando perguntados sobre as disciplinas, os alunos relataram como gostavam das aulas teóricas e práticas porque elas se completavam: “Gostávamos das duas [teórica e prática], porque nas aulas teóricas o professor explicava como fazer e depois a gente ia para o campo nas aulas práticas exercitar o que a gente aprendeu nas aulas teóricas” (AL-4). E quando os alunos se referem às aulas práticas e ao que eles aprenderam e às experiências que adquiriram no decorrer do curso, afirmam: “Tinha muita afinidade com as aulas práticas de plantação e não gostava muito das aulas de criação, principalmente com os procedimentos de castrar, não

chegava nem perto” (AL-4). Assim, os alunos elencam um número variado de atividades práticas que eles tiveram durante o curso: “plantamos um abacaxizal, uma horta no Curimã [localidade do município de Cametá], uma plantação de cupu<sup>27</sup>, cacau e maracujá” (AL-4).

Além disso, relatam as experiências com irrigação de açaí e visitas nos tanques de peixes. As experiências adquiridas nos cursos incluem ainda a produção de adubo orgânico e formas alternativas de irrigação. Os alunos relataram que em uma feira de ciências da escola, em 2014, a turma apresentou uma mandala, em que construíram uma bicicleta que captava água e enviava para a caixa d’água para irrigar a plantação: “Nós fizemos a última feira em 2014, foi da mandala, foi muito bacana, a gente juntou com outra turma. A gente enchia a caixa d’água, da caixa d’água pedalava na bicicleta para jogar para as plantas na irrigação do açaí, numa plantação de abacaxi e de maracujá” (AL-4).

Dessas considerações, entendemos que houve pontos de integração técnica entre os conhecimentos escolares e os saberes experienciais dos alunos egressos do CIEBT, graças aos esforços dos docentes, que com criatividade puderam desenvolver um trabalho que permitiu atender às necessidades dos alunos.

Diante do exposto, percebemos alguns momentos que podemos caracterizar como de integração. O momento mais patente desse processo está na apresentação do trabalho com a mandala na feira tecnológica do CIEBT. Percebemos a aplicação na prática de vários conhecimentos envolvidos no desenvolvimento do equipamento, que demanda conhecimentos mecânicos, matemáticos, físicos, de geometria na sua elaboração e construção, com o objetivo de beneficiar o pequeno agricultor em sua plantação.

Outra lógica do processo de integração está na experiência do cotidiano que os alunos trouxeram para a escola. Os alunos nos relatam que na pequena propriedade da família de um dos egressos eles produziam pimenta-do-reino, café e tinham uma criação de bodes, o que se enquadra no disposto por Pistrak (2009), para o qual “o trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e a prática”, como o desenvolvido na formação dos egressos, mesmo diante da falta de infraestrutura para o curso, mas havendo entre docentes e discentes um sentimento de envolvimento político-social com o curso e a formação.

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 a prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. 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. (PISTRAK, 2009, p. 34).

---

<sup>27</sup> O mesmo que cupuaçu.

Por outro lado, entendemos que todo processo de aprendizagem foi marcado pela dificuldade. Essa palavra marca o desenvolvimento do curso não só no desempenho dos alunos em sala de aula, mas também fora dela. Conseguir conciliar estudo com a vida e o trabalho foi um dos grandes desafios do curso.

Eu tinha que pegar o transporte escolar. Eu tinha que acordar às 2 horas da manhã e deixar em casa tudo organizado. E quando o transporte não vinha, eu tinha que me virar lá na beira. Eu chegava constantemente atrasada. Às vezes chegava no final da primeira aula. Eu tinha que atravessar o rio, porque eu moro no outro lado no sítio. Foi uma dificuldade imensa, mas eu superei e pra mim valeu muito. (AL-2).

Assim, o acesso e a permanência na escola, que poderiam traduzir-se num aprendizado mais humanizado, foram-lhe negados, porque, contraditoriamente, houve humanização, dada a formação recebida e a inserção dos egressos na realidade social, com conhecimentos-saberes socialmente úteis às suas necessidades produtivas, organizativas, sociais, econômicas e políticas, tendo muitos dos egressos o desejo de continuar os estudos, a partir da base formativa recebida: “Eu tenho muita vontade de voltar a estudar, eu fico na expectativa, este ano (2019) eu estou com um problema de saúde, mas eu ainda vou voltar para a sala de aula”.

Outra dificuldade que pode estar ligada à não integração plena dos conhecimentos aos saberes de trabalho dos egressos se refere às questões propriamente da escola e, mais precisamente, da sala de aula. O curso de Agropecuária, segundo o desenho curricular, está dividido em dois blocos de disciplinas: as disciplinas do núcleo comum e as disciplinas da área técnica (desenho curricular em anexo), de modo que, assim como as disciplinas, existem também dois grupos de professores: os professores concursados e os contratados.

Diante do exposto, queremos demonstrar como as disciplinas e professores integram o grupo de dificuldades de integração relatadas pelos alunos entrevistados. Quanto às disciplinas, os relatos aqui nos dão conta de que os alunos tinham muita dificuldade em Física e Química, e a justificativa mais presente foi a troca de professores e conseqüentemente de metodologia. A aluna AL-3 relata:

Eu não sei se é por causa da nossa idade (todos os quatro alunos entrevistados estão fora da faixa etária escolar do ensino médio), ou se realmente acontece isso, eu observei que quando a gente tá se acostumando com aquele professor, com a metodologia dele, de repente muda, a gente estranha a metodologia do outro professor, o que prejudica nosso aprendizado.

Pelos relatos, a mudança de professores era a tônica do curso. Como muitos dos professores eram contratados, aconteciam duas coisas: eles faltavam, não eram assíduos, porque muitos deles eram de outras cidades e eram substituídos quando acabava o contrato. Os alunos

destacam: “*era um transtorno quando o professor era substituído*” (AL-3). O substituto demorava para se apresentar, eles chegaram a ficar até sete meses sem aula. Outro problema das trocas de professores era que muitas vezes o professor que estava saindo – por falta de pagamento – não entregava as notas dos alunos, prejudicando a dinâmica da vida escolar dos alunos.

Nessa esteira de dificuldades, os alunos ainda tinham de reivindicar para ter aula ou para que um professor permanecesse. Chegaram a madrugar na porta da Unidade Regional de Educação (URE) por uma semana para que eles pudessem ter os professores contratados novamente, conforme dados de nossas observações de campo, durante as entrevistas.

Assim, quando os alunos relatam que no ano eles ficavam até sete meses sem aula, fica demonstrada a fragilidade do sistema escolar em oferecer educação de qualidade<sup>28</sup>. O relato nos mostra que nenhum dos três itens lhes favoreceria, e por isso a deficiência e as dificuldades os acompanharam nos quatro anos de curso, comprometendo imensamente um processo de integração mais amplo, que seria essencial para uma formação humana pautada no conhecimento e nas experiências do cotidiano, fazendo do mundo do trabalho, no qual os alunos estão inseridos hoje, um mundo de realizações com projetos sociais e profissionais.

Na busca de entendermos como se dá o processo de integração ou não integração entre os conhecimentos científicos escolares e os saberes experienciais dos alunos egressos do curso médio integrado de Agropecuária do CIEBT/Cametá, foi necessário que entendêssemos de que forma o corpo administrativo e docente da escola percebia tal prática, partindo-se do pressuposto, segundo Araújo e Frigotto, de que o “ensino integrado parte do reconhecimento de que a “a verdade é o todo”, que a realidade é inteira e que a função da escola é ampliar as capacidades humanas. Ideia de educação inteira”, sendo necessário entender ainda, segundo os autores, “que o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende, apenas, de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas”.

Portanto, com base em tal afirmativa, concordamos com Araujo e Frigotto (2015) na compreensão de que os profissionais da educação precisam tomar para si uma “postura pedagógica de enfrentamento à fragmentação entre teoria e prática, entre parte e todo, entre pensar e fazer, entre ensino técnico e ensino propedêutico” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 63).

---

<sup>28</sup> Aqui educação de qualidade seria apenas acesso, permanência e sucesso na aprendizagem.

Diante do exposto, entendemos que os autores reconhecem que existem variadas maneiras pedagógicas que podem ser aplicadas ao ensino integrado, possibilitando os horizontes dos educandos na busca de uma educação omnilateral.

Consideramos a possibilidade de haver práticas pedagógicas mais adequadas ao projeto de ensino integrado, mas recusamos a ilusão de haver uma única forma de promover a integração parte-todo, teoria-prática e ensino técnico e profissional, no ensino médio. Considerar a possibilidade de um único método ser válido para todas as situações de ensino integrado seria um equívoco, pois há uma miríade de procedimentos que, em função da matéria, dos alunos e das finalidades educacionais específicas, podem favorecer a ampliação da compreensão do mundo, como propõe o projeto de ensino integrado. (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 63).

Assim, todo processo educativo que tencione colocar em prática uma educação de caráter integrador deve trabalhar no sentido da coletivização do conhecimento, de modo que o trabalho, a ciência, tecnologia e cultura sejam pautados como forma de oferecer uma educação mais abrangente, mais atual e capaz de atender às diversas juventudes, que, de forma geral, são os sujeitos do ensino médio (SAVIANI apud ALVES; SILVA; ARAUJO, 2014, p. 66). Portanto, tal intenção deve ser determinada no projeto político-pedagógico (PPP) da escola, assim como a prática pedagógica a ser adotada.

Ambos, professores e estudantes, são os sujeitos da prática pedagógica. Se a função principal do educador é mediar a relação entre cultura elaborada e o educando, dando direção à aprendizagem, este exercício só terá possibilidades de produzir a autonomia discente e o reconhecimento da realidade social se orientada por um projeto político-pedagógico (PPP) de transformação da realidade. (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 74).

O que se observa no CIEBT, conforme as falas dos professores e técnicos administrativos em relação ao PPP, contudo, é que há certa dificuldade de construir um desenho curricular (conferir Anexos) adequado à realidade dos alunos que frequentam essa escola. Todo início de ano os professores e técnicos se reúnem para o planejamento educacional do centro, mas fica a dificuldade em fazer com que haja uma conexão entre eles.

É notado, a partir de observações de campo, entre os profissionais da área técnica e propedêutica a fragilidade em relação ao processo de integração que deve vigorar em um curso integrado. O processo interdisciplinar, em que os professores procuram relacionar suas disciplinas, acaba não se confirmando. Nota-se, através das falas dos profissionais das áreas técnica e propedêutica, uma tendência do professor em se preocupar com o seu fazer individual, não compartilhando o seu conteúdo com os colegas, ficando em evidência o não compromisso com um ensino de caráter coletivo.

Nós temos uma matriz curricular e ela deveria ser integrada, é o intuito da escola tecnológica seria integrar justamente essa matriz. [...] Mas desde 2010 se luta

justamente pela integração, só que essa integração ela é falseada, porque a gente já tentou várias vezes, ensino médio integrado, tanto o integrado quanto o Proeja seria justamente essa filosofia: trabalhar os professores da base comum junto com a base técnica, só que na verdade dentro do ensino profissionalizante não acontece isso, a gente fica meio solto, tanto a gente quanto a base técnica. (Professor das Disciplinas do Núcleo Comum, PNC).

O entendimento do professor quanto ao ensino integrado está centrado na interdisciplinaridade, quando ele afirma que a matriz curricular deveria ser integrada. Argumenta o professor: “A gente tentou integrar, que era justamente a gente sentar e reunir com eles (professores da área técnica). [...] Então era ver de que forma a Biologia poderia estar contribuindo justamente naquela disciplina [disciplina técnica] (PNC).

O que percebemos na fala do professor é a dificuldade de se integrar o ensino no CIEBT/Cametá. Os motivos são variados e vão desde a resistência da maioria em se envolver nos trabalhos em conjunto até o fato de a maioria dos professores da área técnica ser contratada e ainda não morar na cidade. Segundo PNC, que já atuou como coordenador de curso no CIEBT/Cametá, isso acaba por se tornar um entrave, dificultando a relação entre os professores e os alunos, pois os contratados sempre viajam para visitar suas famílias, mesmo no meio da semana, já que podem cumprir sua carga horária em dois ou três dias, ficando o resto da semana para viajar para suas cidades. PNC confirma essa tese quando diz que: “A maioria dos nossos servidores que tem lá são contratados, então não tem aquele comprometimento, a maioria é de Belém, então ele chega e passa um período aqui e vai embora” (PNC).

A tese defendida pelo professor PNC não é uníssona; outros profissionais do CIEBT também concordam e avaliam que a dificuldade de relacionamento entre as áreas de ensino coíbe a integração entre os conhecimentos. PAT (professor da área técnica) concorda com essa afirmativa também, quando diz: “A gente tem essa dificuldade, e eu acredito sim por conta disso, pela ausência de... como é que eu posso dizer... dessa permanência do profissional, se tivesse um concurso, ele poderia trabalhar isso melhor” (PAT).

Em relação a essa situação, VD (vice-diretora) também concorda com a opinião dos colegas em relação ao problema e diz que os professores que vêm de fora “não fixam residência no município e geralmente têm outro trabalho lá fora também. [...] Não, não há essa interação, geralmente cada um faz os seus trabalhos. [...] Isso prejudica a formação do aluno sim” (VD).

Nesse sentido, não se cria uma relação dos professores com os alunos, pois aqueles não fazem parte da comunidade escolar, muito menos do cotidiano dos alunos, fazendo com que a relação entre professores e alunos seja meramente institucional, o que acaba por embarçar tanto a formação técnica quanto a formação integral dos alunos. A fala da vice-

diretora vem corroborar com o discurso dos demais profissionais quanto ao distanciamento na relação entre professor e aluno:

Não há aquela dedicação de um professor que mora no município, que tem residência fixa, que tem outro trabalho no município, que tem mais dedicação. Geralmente, por exemplo, em nossos eventos a gente conta com o pessoal local, o pessoal que mora fora geralmente a gente não conta. São eventos no sábado, nos finais de semana, geralmente a gente não conta. (VD).

Outro possível fator que talvez concorra para a não integração plena no CIEBT no curso de Agropecuária está relacionado à formação dos professores da área técnica, que na sua maioria não possuem licenciatura. Na fala dos professores do núcleo comum, a falta de formação pedagógica dos professores técnicos acaba por dificultar um entendimento sobre o real papel do ensino médio integrado e da integração dos conhecimentos. Essa análise pode ser percebida na fala de outros profissionais da escola, a exemplo dos coordenadores pedagógicos, que lidam diretamente com o processo de ensino-aprendizagem.

Os professores bacharéis não dominam muito a questão do magistério, então a gente tem que estar sempre atento para a metodologia, para as suas didáticas. Eles estão muito voltados ainda para a questão técnica do curso. É um desafio a gente estar sempre participando dessa formação com eles. Eles carecem muito dessa formação pedagógica. (CP).

Nesse trecho de fala percebe-se que os professores da área técnica parecem não dominar o processo pedagógico, carecendo de entendimentos didáticos que os levariam a compreender a dinâmica de um curso de caráter integrador. CP reforça essa ideia, quando diz: “A gente precisa fazer reuniões, conversar muito, muita conversa, muito diálogo com professor, e tem uns que até nem conseguem essa visão mesmo técnica e pedagógica. Eles se veem muito como bacharéis”.

Por outro lado, os professores técnicos também se queixam da falta de compromisso dos professores do ensino propedêutico. Reclamam do fato de que tais professores não entendem o significado do ensino integrado: “Eu via essa dificuldade do profissional da licenciatura, de compreender o que que era o ensino médio integrado [...] os professores vão lá e dão ali só naquele período o seu assunto e vão embora” (PAT).

Os professores do núcleo comum possivelmente acabam por contribuir com a não integração pelo fato de trabalharem em regime de carga horária. Esses professores trabalham quase sempre em duas escolas ou mais, pois são funcionários do estado e do município, apenas complementando sua carga horária no CIEBT, o que concorre para que esses profissionais não atuem de maneira efetiva na escola: “Aí não há essa interação não. Por falta de tempo mesmo,

não dá para parar, sentar e fazer essa interdisciplinaridade no caso, para organizar para poder ir para prática” (VD).

A vida corrida dos professores de escola em escola pode ser um fator importante da não integração. Segundo Almeida (2015, p. 5), o ensino integrado requer domínio teórico dos conceitos e preceitos da modalidade para que haja aproximação da ação com o mundo real, devendo os envolvidos buscar a organização dos conteúdos, de forma a favorecer a aproximação com o mundo real, reestabelecendo “conexão entre os conteúdos das modalidades formativas e entendimento de que as tecnologias estão embasadas nos conhecimentos científicos”. Ou seja, embora muitos docentes da área técnica tenham buscado esse reestabelecimento, não o observamos na totalidade das práticas pedagógicas da escola, como comprovado pela falta de recursos e de laboratórios para o desenvolvimento de algumas formas de aprendizagem, no interior de componentes curriculares, numa articulação teórico-prática

O currículo integrado requer aprofundamento teórico sobre as concepções e teorias que o justificam. Os envolvidos na integração devem ter clareza sobre os preceitos da integração, ela exige organização dos conteúdos (da educação básica e da educação profissional), de forma tal que haja aproximação com o mundo real, compreensão do todo, reestabelecimento e conexão entre os conteúdos das modalidades formativas e entendimento de que as tecnologias estão embasadas nos conhecimentos científicos.

Quanto a questões relacionadas à gestão, o CIEBT/Cametá realizou em 2010 um processo de eleição direta de diretor e vice. Foi a única vez que esse processo foi realizado na escola. A partir do final do mandato da equipe de gestão eleita para o período 2010-2012, o processo democrático foi abolido e a forma antiga de escolha dos diretores da escola – indicação por políticos – voltou a vigorar. Essa descontinuidade no método de escolha da direção da escola incide diretamente no processo educacional da instituição, na prática pedagógica em vigor, pois a nova gestão sempre acaba por imprimir um novo rumo aos procedimentos educativos. Segundo Marinho (2013, p. 3), é a partir das ações da gestão que a escola toma posse de seus métodos e perspectivas para o desenvolvimento dos processos educativos, o que pode favorecer a integração, quando essa perspectiva a sinaliza, mas também podem significar um ruptura total com a perspectiva de integração, quando a questão ético-política dela se afasta. Sobre essa questão, conforme a visão dos professores e técnicos, a descontinuidade no processo de gestão acaba por atrapalhar a política educacional da escola, causando a não integração do ensino.

A gestão não senta, não reúne [...], não se preocupa nem tanto com o pedagógico, nem tanto com o administrativo. Ela está ali para receber ordem do político que indica, na

verdade é isso que acontece dentro da tecnológica, e é isso que a gente está vendo que está acabando com o ensino tecnológico, porque o doutor fulano de tal manda, o cicrano obedece. (PNC).

Essa preocupação com a descontinuidade no processo de gestão também é observada na fala da professora da área técnica (PAT):

Foi bem interrompido. Eu vi isso aí num outro momento, aqui nesse primeiro período de 2013, a gente fez a primeira semana do trabalhador. [...] Só teve essa semana do trabalhador, não teve mais outra, parou aqui, [...] ela foi em 2013. Porque depois eu saí, e quando eu voltei em 2014 eu disse: “Fizeram no primeiro semestre de novo a segunda semana?”, “Não, que semana é essa?”. Já tinha mudado a gestão, já tinha mudado tudo. Então, eu vi que houve essa diferença.

Então percebemos, nas falas dos professores, que as mudanças na gestão provocam a descontinuidade nas ações educacionais da escola, e com isso é afetado negativamente o processo de integração. O CP da escola faz, a esse respeito, uma análise da gestão, criticando a centralização administrativa e condenando a não participação do conselho da escola nas tomadas de decisão do CIEBT, assim como a participação da comunidade nas questões educativas da escola. Entretanto, entendemos que participação da comunidade é um dos fatores primordiais para a existência do processo de integração na escola.

O conselho não atuou na escola nas tomadas de decisão. Muito pouco, muito pouco mesmo. E ficou muito centrada (as decisões) na pessoa do diretor. [...] O Conselho escolar quase que não funcionou como deveria que é discutir as tomadas de decisão da escola. Não participou. A gente sabe que o conselho escolar é determinante para a questão da participação da democracia dentro da escola. Sem ele fica muito complicado avançar no sentido da participação do diálogo, de chamar a comunidade. [...] Ela desrespeita (a direção) essa participação dentro da escola. [...] Fizeram questão de centralizar. (CP).

O professor PNC também observa que a centralização atrapalha a integração do ensino e diz que:

Se fosse uma gestão participativa, democrática, eu acho que a coisa iria acontecer, iria fazer um diferencial muito grande dentro da escola, em vista que a gente prima justamente pelo filho do trabalhador, aquele aluno que muitas vezes tá se sacrificando, quer aprender e quer se desenvolver justamente pra buscar melhorias pra sua localidade. (PNC).

Isto posto, entendemos que uma escola que pretende um ensino integrado de qualidade deve prezar por uma estrutura física capaz de atender às necessidades objetivas e subjetivas daqueles que a procuram com o objetivo de uma formação omnilateral. Segundo Frigotto,

A formação omnilateral leva em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e tem como contexto as condições objetivas e subjetivas reais dos educandos para seu pleno desenvolvimento. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. (FRIGOTTO, 2012, pág. 267).

Com base no que afirma Frigotto (2012), entende-se que o espaço educacional destinado ao ensino integrado deva estar preparado e em condições de contribuir minimamente com o processo de ensino-aprendizagem. Para Lima et al. (2018, p. 194),

Tal possibilidade exige uma escola pública de qualidade que ofereça um currículo integrado com matrícula única na mesma unidade de ensino onde prática, teoria, tecnologia, ciência, história, cultura, linguagem, estética e ética se imbriquem nos espaços e nos tempos, configurando um currículo escolar onde o aluno seja reconhecido em suas múltiplas dimensões tendo em vista seu contexto, mas também no seu vir-a-ser.

Na fala de PNC, a infraestrutura necessária para um desenvolvimento adequado do processo de ensino-aprendizagem que garanta a integração acima citada fica prejudicada, pois, segundo o mesmo, “deveria ter uma logística melhor, mas isso não acontece, nós não temos essa infraestrutura mais, nós tínhamos antes o laboratório, nós tínhamos criadouro de peixe, criadores justamente da parte animal” (PNC). PNC observa que antes (período 2010-2012) a escola recebia incentivo do Programa Brasil Profissionalizado<sup>29</sup>, que ajudava o centro a firmar parcerias com empresas e instituições que auxiliavam na formação dos alunos, não havendo mais essa perspectiva.

O curso não oferece mais essa condição. Não temos nem prática nem dentro da escola, é porque os insumos que nós tínhamos, tudo lá, material, adubos, tudinho... foram desperdiçados, foram roubados, inúmeras vezes que foram roubar a escola, e assim, as coisas vão acontecendo e vão acabando. (PNC).

CP também observa que a estrutura da escola precisa ser melhorada para que o ensino integrado possa acontecer.

Eu acredito que são muitas barreiras ainda para acontecer a integração. Tipo a questão da estrutura. A gente carece de estrutura aí na escola tecnológica, em todos os sentidos mesmo, incentivo financeiro para que aconteça essa formação integral. Eu acredito que ainda a principal barreira para integrar é a questão da estrutura. (CP).

CP relata ainda que “hoje a escola só funciona com o prédio e os professores”. A escola não possui recursos para as visitas técnicas, dependendo muito do esforço dos próprios alunos e dos professores, que arrumam alternativas para tentar suprir essa deficiência.

Quando a gente pensa numa visita técnica, que é a grande questão dos cursos profissionalizantes, os alunos têm que arcar com essas despesas todas. Depende muito

---

<sup>29</sup> O Programa Brasil Profissionalizado busca o fortalecimento do ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais de educação profissional. Instituído no ano de 2007, foi criado por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro daquele ano. De 2007 até janeiro de 2016, o Programa atendeu a instituições de educação profissional de 24 estados. Foram concluídas 342 obras, sendo 86 novas escolas, 256 ampliações e/ou reformas. Ainda foram entregues 635 laboratórios para aulas práticas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>>.

do financeiro dos próprios alunos, de angariar fundos mesmo, correr atrás. Os alunos têm que promover bingo, essas coisas para dar essa estrutura para estar fazendo a visita técnica, para comprar material. (CP).

Fica-nos a impressão, nas falas dos profissionais da escola, que as dificuldades estruturais acabam por se tornar elementos não favoráveis a uma integração plena para o ensino no CIEBT. PAT faz algumas observações acerca do problema.

As outras dificuldades em termos de insumos lá, por exemplo, computadores. Alguns alunos não tinham tido nunca a experiência de ter acesso a uma Internet, então eles tinham mais pelos nossos computadores, dos professores, era onde a gente cedia, mas a escola não tinha. Tinha computadores, mas nem sempre tinha Internet, e essa era uma outra dificuldade. Uma outra questão, por exemplo, o transporte, o próprio transporte escolar, como eles eram de fora, eles muitas das vezes tinham que tirar mesmo do bolso, e custa caro pra vir todos os dias. (PAT).

VD confirma as declarações dos professores e técnicos do CIEBT em relação à falta de estrutura adequada para a formação dos alunos do ensino integrado.

Dificuldade é mais nas questões práticas. Questão de laboratórios, questão dessa logística para a visita técnica, a logística para poder levar o aluno numa visita técnica daquela formação. Tem que ter toda uma estrutura. A gente não tem um laboratório assim estruturado, [...] o nosso espaço ainda não está climatizado. A gente ainda não tem energia lá no bloco, por isso dificulta a gente conseguir tá usando esse laboratório pra fazer esses experimentos, mas mesmo assim os professores conseguem levar pra lá os alunos e fazer algumas experimentações. (VD).

Como se pode observar, há possivelmente elementos que não favorecem a integração, que atrapalham o desenvolvimento de uma escola com o espírito emancipatório e de formação geral capaz de atender a todas as dimensões humanas.

Há outro elemento a ser analisado nas falas dos professores e técnicos do CIEBT/Cametá, que está relacionado à formação dos alunos da escola. A que se destina a formação integrada? Destina-se ao mercado de trabalho ou à educação geral?

Segundo as orientações para implantação de cursos técnicos de nível médio na forma integrada para a Rede Estadual de Escolas Tecnológicas do Pará (2008, p. 6), com base no pensamento de Frigotto, Ciavatta e Ramos, diz-se que:

A orientação para educação profissional na Rede de Escolas Tecnológicas será a educação politécnica, entendendo-a como equivalente à educação tecnológica (e isso justifica o nome Escola Tecnológica), ou seja, uma educação que se volta à superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica. Uma educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 13).

O PPP de 2008 do CIEBT/Cametá corrobora com as afirmações expostas acima, assegurando que o objetivo da escola é o de:

Promover uma educação que combine os saberes científicos, tecnológicos e humanistas, visando à formação integral do cidadão trabalhador, crítico, reflexivo, competente tecnicamente e comprometido com as transformações sociais, políticas e culturais e com condições para atuar no mundo do trabalho de maneira ética e responsável. (CIEBT, 2008, p. 6).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos, a ideia de formação integrada recomenda a superação do ser humano dividido em dois mundos, um mundo do pensar e um mundo do fazer.

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. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão em sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 85).

PNC tem a seguinte concepção de ensino integrado: “Seria uma forma de contextualizar a capacitação do aluno e oferecer a melhor oportunidade dele para o mercado de trabalho. [...] Será que nós vamos formar profissionais para o mercado de trabalho?”.

Observamos nessa fala que há uma preocupação de capacitar o aluno do CIEBT com objetivos de inseri-lo no mercado de trabalho. Há no discurso uma vinculação da prática pedagógica com o desenvolvimento de habilidades e competências para o mundo do trabalho, o que se distancia da ideia de formação integrada, de superação do ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho, e o aproxima do modelo baseado no dualismo educacional entre os que controlam e os que executam o processo de trabalho (CAMPELLO, 2009). Essa preocupação, ligada à formação para o mercado de trabalho, verifica-se também no momento em que o professor diz que “a escola não pode oferecer um curso que o mercado de trabalho não tem em Cametá” (PNC).

Então, o que se observa é que a preocupação de buscar uma formação geral voltada para a promoção de uma educação que combine os saberes científicos, tecnológicos e humanistas, visando à formação integral do cidadão trabalhador, crítico, reflexivo, competente tecnicamente e comprometido com as transformações sociais, políticas e culturais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 85), enfrenta obstáculos em sua ação no CIEBT, pois, quando se busca implantar na escola somente cursos que atendam ao mercado de trabalho existente no município, está distanciando-se de um objetivo integrador e de autonomia de uma educação geral. O foco passa a ser concentrado em uma educação estreita que atenda ao desenvolvimento e à manutenção do capital.

O ensino integrado não se limita apenas à oferta da educação profissional comprometida com a formação integral dos sujeitos. Pois, se compromete com a formação inteira, promovendo o desenvolvimento de suas faculdades intelectuais e físicas. Portanto, constitui-se como uma proposta democrática e progressista de

educação, pois, se trata de um projeto de emancipação educacional de mudança de uma realidade já dada. (LIMA; SILVA; LIMA, 2015, p. 4).

Para o CP do CIEBT, o ensino integrado deve ser, ao mesmo tempo, ético e de formação humana, mas que esteja atento ao mercado de trabalho, demonstrando uma visão peculiar sobre o caráter integrador da educação.

O ideal seria formar para uma formação integral, ou seja, que considerasse a questão ética, de formação humana e também profissional para estar tendo essa visão de fazer com que os alunos, quando saem da escola, eles se adentrem no mercado de trabalho, mas também tenham essa visão de ética, de formação humana.

A afirmativa acima demonstra uma influência dos ideais de mercado (capitalistas) na educação através do pensamento dos profissionais que atuam na educação profissional no CIEBT/Cametá: “A minha concepção de formação integrada é isso, é formar humanamente e também tá atento pro mercado de trabalho, como profissional” (CP).

Quando CP se refere à baixa procura pelo curso de Agropecuária<sup>30</sup>, diz que os novos alunos não se interessam por esse curso, “porque não tem empresa aqui em Cametá. [...] A gente sabe que em todo momento tu estás precisando até dessa questão das tecnologias. É mais atraente, e mais chamativo para os alunos, quando eles pensam numa educação profissional, ir por esse caminho da informática” (CP). Percebe-se um direcionamento fortemente vinculado aos ditames mercadológicos do ensino integrado na escola. Há um certo pragmatismo que determina a escolha dos “melhores” cursos para a escola com base na demanda de mercado no município. CP acredita que os cursos ligados às áreas tecnológicas de informática são mais atraentes que outros, pois os alunos formados nessa área têm mais chance que os demais. Observa-se, aqui, a aplicação de duas práticas pedagógicas: uma de formação de mão de obra para o mercado com vistas à manutenção dos interesses capitalistas e outra para a formação do ser humano em sua dimensão política, psicológica, social e intelectual (ALMEIDA, 2015, p. 12).

Apesar de todos os problemas que a escola pública brasileira enfrenta hoje, e principalmente no ensino médio do estado do Pará, é possível encontrar momentos de integração no ensino desenvolvido no CIEBT/Cametá. São ações “isoladas” de professores, alunos e técnicos que desenvolvem um trabalho com responsabilidade e vontade de levar ao aluno um ensino integrador. A interdisciplinaridade aparece como elemento integrador, e foi de alguma forma colocada em prática em determinados momentos por interesse dos alunos e professores, principalmente daqueles mais comprometidos e que entendiam que a troca de

---

<sup>30</sup> Atualmente o CIEBT/Cametá não oferece o curso de Agropecuária. Fonte: CIEBT.

informações entre as disciplinas é importante no processo de internalização dos conhecimentos escolares. Lima, Silva e Lima (2015, p. 5), citando Araujo (2013, p. 7), acreditam que

o desenvolvimento das práticas pedagógicas integradoras não depende apenas de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas. Isso quer dizer que, para um projeto de ensino integrado ser realizado é necessário que o docente tenha um compromisso político de transformação, ou a proposta se reduz a uma única prática pedagógica.

Portanto, a partir das entrevistas realizadas com os profissionais do CIEBT, percebemos que a escola possui iniciativas e elaborações de práticas pedagógicas integradoras que permitem uma formação regular do educando.

PNC em seus diálogos admite, entretanto, ter enfrentado muitas dificuldades para desenvolver um trabalho de cunho integrador no CIEBT; mas admite também que a todo momento procurava maneiras de superar tais obstáculos, em conjunto com outros professores da escola:

A gente tentou em 2011, a gente tentou integrar, que era justamente a gente sentar e reunir com eles (professores técnicos). A gente entrega a nossa matriz curricular pro coordenador pedagógico e ele passa pros coordenadores de curso. Quando se trabalha Agropecuária, a parte justamente de animal, então era ver de que forma a biologia poderia estar contribuindo justamente naquela disciplina, então a gente tentou fazer isso com a professora da área técnica e deu muito certo essa parceria. (PNC).

PAT corrobora com a fala de PNC e diz que “havia essa reunião todo semestre, toda vez que mudava pra ver como é que estava acontecendo essa integração entre essas disciplinas específicas e as da base comum, era um sistema bem semelhante aos que são trabalhados até mesmo na casa familiar rural” (PAT). PAT ainda relata que aqueles profissionais preocupados com a formação nos moldes de uma educação integradora sempre a procuravam com o intuito de associar as disciplinas técnicas às disciplinas do núcleo comum, na busca de um ensino que contribuísse para um ambiente educacional favorável aos alunos trabalhadores:

A gente se reunia e os professores da base comum sempre me procuravam: “Como é que nós vamos associar os seus assuntos aos nossos assuntos?”. Então a gente colocava lá: “Esse período nós vamos trabalhar determinadas culturas, nós precisamos trabalhar cálculo de área, então eu preciso que o professor de Matemática trabalhe os assuntos na área de geometria, dos cálculos de triângulos, os cálculos pra área de retângulos, enfim”. Isso eles (os alunos) conseguiam embutir e visualizavam quando a gente estava trabalhando a área de plantio com mais facilidade. Quando íamos trabalhar pragas e doenças dos cultivos, o professor de Biologia já trabalhava antes, vírus, bactérias, nematoides. Então ficava muito mais fácil, eu via esse retorno quando eu dava as minhas aulas específicas e como já tinham visto esses assuntos anteriormente, então os alunos do ensino médio integrado já não sentiam tanta dificuldade. (PAT).

Notamos que, mesmo sem uma compreensão segura do que significa o ensino integrado e na ausência de uma gestão comprometida com a integração, os docentes, vendo as

dificuldades, ficam isolados em seus esforços contra e a favor da integração. Deste modo, os docentes se esforçam e apresentam, por meio de suas visões e de suas práticas, o valor que conferem à integração (LIMA et al., 2018, p. 202).

CP confirma os esforços de alguns profissionais do CIEBT para desenvolver uma prática pedagógica que contribua para possibilitar a compreensão dos alunos sobre as temáticas abordadas nas disciplinas, e que acabam por fazê-las, mesmo enfrentando as carências apresentadas pela escola:

Eles (os gestores da escola) não se preocuparam muito com o processo ensino-aprendizagem. Eles priorizaram outras coisas. Só que a gente conta também com profissionais bons na escola, que não deixam a peteca cair. A gente segura as pontas lá, na questão dos professores bons, professores que se organizam para fazer visita técnica, gastam o dinheiro deles. (CP).

PAT, confirmando a fala de CP, expõe maneiras utilizadas por ela para driblar as dificuldades técnicas e financeiras no CIEBT, viabilizando condições aos alunos de conseguirem de alguma forma desenvolver as atividades educativas, demonstrando que existe, por parte de alguns profissionais da escola, o interesse em realizar um trabalho de caráter integrador:

A gente não tinha como estar saindo muito para fora de Cametá. É uma outra dificuldade, por quê? Porque tem custo e aí nem todo mundo investe, para fazer o estágio de vivência, a gente tinha que tirar também do bolso pra poder levar, porque eu não ia mandar três bocas para casa de um agricultor, sem mandar a cesta básica, por exemplo. Então, assim, a única maneira que eu consegui tentar para resolver essa ausência da prática foi mandar esses alunos pelo menos uma semana, pra vivenciar a agricultura familiar aqui no município de Cametá. (PAT).

Além dos esforços isolados de professores e técnicos, que são os que organizam e realizam as visitas técnicas e as viagens para treinamentos dos alunos, a escola promove alguns eventos que são tidos como integradores e que possibilitam uma formação de qualidade aos alunos: “Um dos eventos cobrados pelos alunos são os jogos internos. [...] Nós temos a feira pedagógica, que no nosso caso é a feira tecnológica, que é o momento de culminância de todas as atividades realizadas e projetos desenvolvidos na escola” (VD).

Percebemos nos relatos dos profissionais (professores e técnicos) do CIEBT que não há por parte dos mesmos um entendimento sobre o que seja o EMI, mas apesar das dificuldades materiais, financeiras e pedagógicas, analisamos, nas atividades desses profissionais, práticas pedagógicas de características integradoras, por meio das quais alunos e professores interagem num processo de construção do conhecimento.

#### 4.4 INTEGRAÇÃO E AMPLIAÇÃO DE IDENTIDADE E POTENCIALIDADES DO TRABALHADOR RURAL

Nossas análises indicam que a escola se interliga à vida – um processo de intensa procura de conhecimento pelos egressos: integração e ampliação de identidade do trabalhador rural. Essa integração amplia a identidade dos egressos como sujeitos que sabiam plantar, criar e que, a partir dessas sucessivas socializações nos mundos do trabalho e na escola, por meio da educação formaram suas identidades (DUBAR, 2012). Além disso, quando eles são certificados, tendo a formação ampliado seus conhecimentos, com a certificação escolar eles são reconhecidos socialmente, ampliando sua identidade de trabalhador rural em suas comunidades: agora eles são técnicos.

Assim, a formação potencializa o sujeito. Isso é um elemento indicador de que houve uma integração, e de que essa integração se realizou no processo de ampliação da identidade de trabalhador rural, estando integrada à vida, num processo de intensa procura de letramento pelos egressos, constituindo-se essa escola como bem social, integrada como objeto de ascensão e melhoria de qualidade de vida, conforme relatos abaixo, em que os egressos potencializam suas aprendizagens em seus espaços produtivos, integrando a formação às suas necessidades produtivas de garantia da existência.

Continuo atuando. Tudo o que foi averiguado lá na sala de aula, a gente já tinha um começo, [...] a gente tem que vivenciar esse momento, porque foi aprendido. Eu continuo fazendo as minhas estufas, eu continuo fazendo as separações de mudas e classificando a variedade com a espécie. Na criação também, e na apicultura, a gente tem uma pequena criação. Eu vivo na roça, porque eu sou da zona rural, então eu vivo lá e eu sobrevivo desse processo de agropecuária. A gente continua atuando. (AL-2).

É importante notar que os egressos *enxergam* na escola a oportunidade de encontrar um caminho na melhoria da sua condição de vida. O estudo para eles representa um caminho para a “liberdade”, fundamentada na oportunidade de um emprego que lhes dê autonomia financeira, portanto, vê-se aqui a escola como redentora dos males que assolam os trabalhadores.

Hoje em dia, se a gente não tem estudo, a gente não trabalha. Já trabalhei em casa de família muitas vezes. E aqui o trabalho em agropecuária é muito raro a gente não arruma emprego. O jeito é partir para universidade eu pretendo me formar para ver se arrumo um trabalho melhor. (AL-4).

Pode-se ter um resultado de dar uma condição melhor de vida desde que tenha aonde a gente trabalhar, a gente tem que sair daqui mesmo pra exercer a função técnica, porque aqui a agricultura é amadora. (AL-1).

Não me falta vontade de trabalhar, mas o que me impede é essa situação de eu não poder ter uma economia boa e fazer uma universidade particular mesmo em outro estado ou numa outra cidade. (AL-2).

Na fala dos alunos, a educação aparece como um instrumento capaz de realizar o sonho de uma vida melhor. O mesmo se pode notar no relato de AL-1, que vislumbra na educação uma condição melhor de vida. AL-2 também busca no curso superior uma oportunidade de melhorar sua condição financeira. Notamos que a educação ainda é vista pela classe trabalhadora, no contexto dos egressos, como uma alternativa para a mudança em suas vidas.

Muitas coisas eu fazia errado, eu já fui corrigindo com o curso: "Ah, então é por isso que acontecia tal coisa com a minha plantação, o adubo não era bem aproveitado". Porque eu não tinha essa parte técnica, eu só tinha prática mesmo. A escola melhorou, me deu essa visão de como usar o calcário, às vezes o que a gente fazia? Pegava, misturava tudo, calcário, o adubo químico, orgânico, misturava tudo e jogava na planta, quer dizer que não era bem aproveitado ali esse adubo, não dava o potencial que deveria ter. (AL-1).

Analisando as falas e a história de vida dos egressos, percebemos as dificuldades que eles tiveram para estudar. Além das dificuldades financeiras, a mudança para a cidade, a gravidez precoce, a vontade de estudar superava, contudo, todos os entraves. Quando chegou no CIEBT, AL-3, por exemplo, não sabia realmente o que queria fazer, mas uma coisa estava clara, ela queria continuar seus estudos. Numa de suas falas ela diz: "A intenção era ter um curso e voltar para o interior para colocar o que eu aprendi em prática, mas também minha intenção era oferecer trabalho técnico aqui mesmo no município".

Quando ela diz que a intenção era ter um curso, nos parece que ela queria simplesmente concluir o ensino médio, fazendo "qualquer" curso. Ela não foi determinada a escolher um curso ligado às suas experiências de agricultora, sendo que posteriormente isso veio a lhe atender às necessidades produtivas. Para AL-3, o curso de Agropecuária não ajudou muito no sentido de lhe proporcionar um emprego formal. Ela não voltou para o interior e ainda busca na educação uma oportunidade no mercado de trabalho. Atualmente, AL-3 está cursando no CIEBT o curso de Secretariado Escolar, com a intenção de que esse curso possa lhe abrir uma possibilidade de emprego formal.

Quando perguntada sobre se o curso atendeu à sua expectativa e se o aprendizado que ela teve no curso foi importante, a resposta é objetiva:

Até mesmo pra mim que não estava com a intenção, não tinha noção do curso, eu acho que eu me identifiquei com o curso. O curso me ajudou. Não estou em prática hoje. O que eu gosto muito é de plantas ornamentais, mas como eu não tenho espaço eu ponho na varanda. Mas eu tenho vontade de ter um terreno e cultivar. (AL-3).

O curso lhe trouxe algum conhecimento além daqueles que já acumulava em suas experiências cotidianas? Ela responde: “Principalmente nessa parte de cálculos, porque as vezes a gente fazia aquela medição sem rumo. E agora não, a gente já tem uma ideia porque lá o professor ensinou o tamanho exato, a quantia certa de adubo, tudo certo” (AL-3).

Portanto, o que se compreende, a partir desse relato, é que houve um processo de integração entre os conhecimentos escolares e as experiências cotidianas dos alunos. Um saber técnico amalgamado a outros saberes ligados à produção. Ainda na entrevista, uma aluna relata: “Quando cheguei no curso, fui ver que era a mesma coisa que eu fazia no campo, assim como criação, eu não sabia que era agropecuária” (AL-4).

Percebe-se pelo questionamento da aluna que as experiências que ela tinha no campo – ajudando o pai e mãe na lavoura – trazem-lhe lembranças do cotidiano que foram aplicadas em sala de aula, em forma de teoria veiculada na escola como conhecimento científico.

A forma de viver por lá é que eu mais gosto. Lá a gente criava pra comer e sobreviver. Eu morava lá e podia ajudar meus pais, eu morava numa riqueza e não aproveitava. Depois eu vim pra cá que eu fui recordar, meu pai tinha uma criação de bode, o bode morria e a gente nem sabia o porquê. Eu fico muito triste porque hoje eu sei, mas estou longe da terra. (AL-4).

Assim, as memórias reveladas pela aluna indicam uma forma de integração, uma vez que a apropriação do conhecimento é que a faz perceber que ela poderia viver e produzir na terra de sua infância e com uma família.

A tristeza a que ela se reporta só é possível por conta dos conhecimentos adquiridos na escola, porque ela se ressentida de hoje ter o conhecimento, mas não ter a terra onde aplicar o conhecimento. Ela demonstra uma consciência da situação social, e essa consciência nos parece adquirida a partir dos conhecimentos obtidos na escola e do mundo vivenciado por ela.

O curso me ajudou porque, eu achava que “plantar uma planta era só jogar na terra, qualquer terra”, e não, ela não vai nascer se jogar em qualquer terra. Hoje em dia, as vezes que me perguntam, eu sei. Antes disso eu não sabia. Eu não plantava, o pessoal vinha aqui na cidade e comprava o cheiro verde. “Como é que planta?” Não sabia. (AL-4).

No decorrer do curso os alunos egressos foram percebendo a relação entre o que eles já sabiam e os conhecimentos que a escola ensina; quando eles se conscientizam de que seus saberes também são conhecimentos, temos aí uma forma de integração. Nesse sentido, momentos de integração vão ocorrendo no dia a dia da escola, fazendo vivenciar a integração entre os saberes dos alunos e o conhecimento escolar.

Muitas coisas eu fazia errado, eu já fui corrigindo com o curso: “Ah, então é por isso que acontecia tal coisa com a minha plantação, o adubo não era bem aproveitado”.

Porque eu não tinha essa parte técnica, eu só tinha prática mesmo. A escola melhorou, me deu essa visão de como usar o calcário, às vezes o que a gente fazia? Pegava, misturava tudo, calcário, o adubo químico, orgânico, misturava tudo e jogava na planta, quer dizer que não era bem aproveitado ali esse adubo, não dava o potencial que deveria ter. (AL-1).

No mais, entendemos que integração ocorreu, embora com dificuldades, como tratamos em 4.3, porque os egressos estavam no mundo do trabalho ligado ao que o curso produzia, o curso de Agropecuária. É impossível ter integração – com ressalvas, contudo – entre o que a escola forma e a vida se não houver condições socioeconômicas para isso. A integração, em seu sentido pleno, contraditoriamente, não ocorre no processo que não tenha recursos, em que não haja condições de executar os objetos de formação escolar.

Por fim, entendemos que compreender a educação ligada à prática foi determinante para a escolha do curso de Agropecuária. Os alunos não escolheram o curso aleatoriamente, a escolha estava ligada a um desejo de melhorar suas vidas e suas atividades no campo. Mesmo não tendo a compreensão, os alunos viam na escola a possibilidade de uma educação em que o trabalho pudesse ser a base de seu aprendizado, ou seja, trabalho como princípio educativo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procuramos analisar como se materializou a integração ou não integração entre os processos formativos escolares e as experiências dos mundos do trabalho dos alunos egressos do curso de ensino médio integrado de Agropecuária do CIEBT/Cametá, em prol da autonomia, em oposição a uma formação tecnicista. Buscamos compreender a integração a partir da vivência do egresso em seu cotidiano, os momentos de construção do conhecimento amalgamado aos mundos do trabalho, não somente ao trabalho decorrente de sua formação profissional, mas também das experiências quotidianas anteriores e posteriores aos processos educacionais. Para responder a nossos objetivos buscamos apoio teórico, que nos possibilitou compreender o nosso objeto e responder com fundamento aos questionamentos aqui investigados. A observação realizada em cada momento da investigação foi muito importante no caminho em busca do desvelamento do problema discutido em nossa pesquisa. As falas dos professores, coordenadores e alunos e a compreensão de suas atividades nos clarearam esse caminho na construção e consolidação de nossas inferências e achados.

Procuramos dar conta do problema com base em nossos objetivos e buscando responder a ele através das inquirições formuladas nas questões norteadoras, nas quais procuramos compreender até que ponto, no processo formativo escolar dos egressos, ocorreu a integração ou não integração entre conhecimentos escolares e as experiências dos mundos do trabalho, bem como de que forma articulavam sua formação com o cotidiano do trabalho, assim como a qualificação e formação escolar do curso realizado no CIEBT em integração ou não a outras dimensões dos mundos do trabalho dos egressos, como a política, a cultural, a social e nas relações de mercado.

A partir dessas inquirições, concluímos que o processo de integração se efetivou entre os saberes dos egressos e os conhecimentos escolares num movimento inverso – de fora para dentro – no qual a relação com os mundos do trabalho dos egressos foi determinante na construção do conhecimento. Os saberes experienciais dos alunos levados ao seio da escola foram amalgamados aos conhecimentos escolares. A escola, por sua vez, acolhe tais saberes experienciais e os molda, dando-lhes uma nova face que aqui chamamos de *saber-conhecimento*.

O que verificamos sobre o que foi analisado em nosso trabalho é que houve integração nas várias dimensões entre os conhecimentos escolares e os saberes experienciais dos alunos egressos do curso de Agropecuária do CIEBT. Percebemos que houve integração entre a formação técnica e os movimentos sociais, entre os saberes do trabalho e os conhecimentos

formativos – o prescrito o vivenciado. Percebemos também que o processo de integração se deu como resultante do sujeito em formação e necessidades, assim como na ampliação da identidade do trabalhador rural e na formação a partir de sua condição socioeconômica.

Portanto, consideramos que no contexto da pesquisa a escola prosperou no cumprimento de seu papel através das suas atividades integradoras. No entanto, apesar de tais iniciativas significarem um avanço na proposta de integração, advertimos que tais ações se processaram em um contexto específico: a turma de Agropecuária do CIEBT. O técnico e o propedêutico se integraram por meio de ações pontuais, mesmo com todos os desafios que envolvem a construção dessa proposta.

Ao analisarmos os documentos que norteiam o ensino médio integrado (EMI) no CIEBT/Cametá (Orientações para Implantação de Cursos Técnicos, PPP, PCT), vimos que eles são favoráveis à aplicação do modelo integrador, que busca a implementação de um ensino voltado para a formação integral do cidadão trabalhador, crítico, reflexivo de caráter omnilateral. Por outro lado, notamos nos discursos da maioria dos profissionais da escola a influência do modelo de caráter mercadológico de educação, que os incentiva a direcionar o aluno para mercado de trabalho, o que se pode entender como um elemento não integrador no processo de formação.

Os alunos sujeitos desta pesquisa são todos oriundos do interior e filhos de agricultores, pescadores e ribeirinhos que conviveram desde a sua infância em um contexto rural; portanto, aprenderam com os pais o modo de sobrevivência de um indivíduo que vive no campo. Plantar, criar, trabalhar a terra são práticas corriqueiras no cotidiano desses indivíduos. A participação nos movimentos sociais locais também faz parte do modo de vida desses alunos, e assim, dos mundos do trabalho desses indivíduos. As dificuldades sempre estiveram presentes na vida desses alunos. Durante suas vidas escolares muitos foram os percalços que tiveram de vencer para que pudessem chegar ao ensino médio. Dificuldades relacionadas ao transporte do interior para a cidade em busca do conhecimento, gravidez precoce, interrupção nos estudos, dificuldades financeiras e outros. Deste modo, todos eles, ao ingressarem na escola em um curso ligado à terra, já traziam em suas bagagens uma experiência que lhes imputava os saberes experienciais. Portanto, podemos afirmar que tais saberes foram adquiridos no contexto das relações sociais nos mundos do trabalho em que estão inseridos. Os saberes experienciais dos egressos, somados aos conhecimentos escolares, efetivam-se quando os egressos aplicam tais conhecimentos em seu mundo, na comunidade, nas entidades em que participam. Portanto, a qualificação e formação escolar oriundas do curso realizado no CIEBT integraram-se às várias dimensões dos mundos do trabalho dos egressos.

Durante a investigação pudemos perceber a integração nas mais diversas dimensões da vida dos egressos. Analisando a vida desses alunos em seu cotidiano, percebemos que há uma ligação forte deles com o mundo em que vivem, há uma relação com o seu grupo de origem, o que os leva a atuar na construção da vida social daquela comunidade. Portanto, a experiência de vida e suas relações no cotidiano leva-os quase que naturalmente a realizar tarefas relacionadas à organização comunitária, como participar das associações de trabalhadores ou atuar na organização de eventos religiosos e outros.

Diante das evidências podemos afirmar que os egressos integraram, relacionaram a formação recebida com a vida no cotidiano. A formação possibilitou a eles estar ainda mais relacionados com movimentos sociais dos quais participam. Aquilo que recebem na escola, em termos de conhecimento, potencializa ainda mais os egressos nos mundos do trabalho.

A relação dos alunos com os movimentos sociais não foi fruto apenas da formação recebida na escola, mas de uma troca de saberes em que a escola se permitiu utilizar os conhecimentos experienciais dos alunos na construção de um novo conhecimento, fruto da integração entre saberes experienciais e conhecimentos escolares: o saber-conhecimento. Assim, concluímos que a integração se realiza quando a escola se relaciona com a vida. A integração se realiza quando a escola faz os sujeitos perceber-se como sujeitos nela, com seus conhecimentos, com seus saberes e com seus valores.

Confirmamos nesta pesquisa que o processo de integração dos conhecimentos se deu do externo para o interior, da vida para a escola, o que deu sentido à formação recebida pelos egressos de Agropecuária do CIEBT. A integração dos saberes experienciais em integração com conhecimentos escolares só foi possível por causa desse mundo vivido por eles (egressos), admitindo-se que não somente a escola contribuiu para essa integração, pois os egressos traziam suas experiências para o interior da escola; a integração ocorreu por uma imposição desses sujeitos, e ela se permitiu, percebendo-se, assim, uma relação dialética na qual a escola e os sujeitos se relacionam em um movimento integrador. Quando a escola permite ao sujeito estar, o ensino é mais fluido, então a integração conta como resultante do sujeito em formação e suas necessidades.

A formação foi em favor dos mundos do trabalho vividos pelos egressos, e isto é importante, pois era o discente que buscava essa integração entre os saberes experienciais e os conhecimentos escolares. Portanto, os saberes prescritos, recebidos na escola, no campo da técnica, nesse curso foram atualizados pelos sujeitos nos seus mundos do trabalho.

A integração se deu de forma a abarcar os vários aspectos da vida dos egressos. As experiências vividas pelos alunos em seu contexto, a vida na roça, a relação com os

trabalhadores, a ligação com a terra, isso foi integrado à formação escolar, favorecendo o desenvolvimento desses sujeitos e melhorando a formação do CIEBT.

O início da integração dos conhecimentos ocorre por meio da prática social, percorrendo-se várias etapas (problematização, instrumentalização) e atingindo-se a catarse ao passar por transformações, para novamente se chegar à prática social final, quando a compreensão se torna mais orgânica (SAVIANI, 1995). Assim, a integração entre a escola e a vida, a experiência construída na vida cotidiana, foi determinante para a construção do conhecimento escolar. De tal modo, concluímos que era o discente que buscava uma integração articulada às aulas práticas. Sendo assim, é resultante das necessidades vividas pelos alunos.

Houve um processo de intensa procura de conhecimento, de letramento pelos egressos, portanto, com integração e ampliação de identidade do trabalhador rural. O aluno vê a escola integrada à vida, a escola como bem social, escola integrada como objeto de ascensão. Essa integração amplia a identidade dos egressos como sujeitos que sabiam plantar, criar, se relacionar nos movimentos sociais; portanto, quando são certificados, a formação amplia seus conhecimentos e lhes proporciona reconhecimento, o que amplia sua identidade de trabalhador rural em suas comunidades. Assim, a formação potencializa o sujeito, isto é, há uma integração que se realiza no processo de ampliação da identidade do trabalhador rural. Percebemos que os egressos adquiriram uma ampliação dos seus saberes técnicos no campo da agropecuária. A integração ampliou a identidade do egresso, favorecendo sua autonomia, não foi apenas uma tecnização, não se restringiu somente a uma simples formação no campo técnico, pois todo esse processo envolveu a vida do egresso em suas relações, absorvida pela escola, e tudo isso presente nos processos de organização, nos processos de luta, nos seus processos formativos pedagógicos, ou seja, o processo de organização do trabalho. Assim, confirma-se a partir de Dubar (2012) que a identidade se constitui durante os processos de socialização no trabalho e na educação dentro das instituições.

Outro ponto que devemos mencionar está relacionado à integração resultante da formação e de condições socioeconômicas. Como alunos provenientes de famílias de agricultores conseguiram integrar os saberes experienciais com conhecimentos científicos no CIEBT, se o que se diz é que a integração não ocorre num processo que não tenha recursos, que não tenha condições de executar os objetos da formação escolar? Aqui, contraditoriamente, eles não tinham recursos, mas eles tinham a vivência. A integração ocorreu porque os alunos estavam nos mundos do trabalho ligados ao que o curso produzia, o curso de Agropecuária.

Asseguramos em nossa pesquisa que a integração se efetivou na vida desses sujeitos (egressos) porque, embora eles não tivessem condições socioeconômicas para implementar

grandes projetos, viviam esse mundo da agropecuária, e, contraditoriamente, quem não vive um mundo preconizado pelas profissionalizações, tende a ficar só no prescrito a não renormatizar (CARIA, 2007). A pesquisa evidencia que os egressos pegaram o que a escola ensinava e conseguiram relacionar com a vida, porque eles estavam diretamente relacionados com o mundo, que era o mundo preconizado pelo curso de Agropecuária. A integração só teve sucesso porque tiveram uma experiência nos mundos do trabalho ligado à escola, daí deduzimos que essa integração observada pode não se efetivar e não fazer sentido para quem não tem relação com seus mundos do trabalho, ou quando não se têm recursos para poder executá-la. Segundo Caria (2007), a integração acontece quando o sujeito consegue renormatizar o que aprendeu na escola em seus mundos do trabalho.

Diante do exposto, concebemos que a relação que se estabeleceu entre os saberes experienciais dos alunos egressos do curso de Agropecuária do CIEBT com os conhecimentos escolares no processo de ensino-aprendizagem na escola se transformou em elemento transformador e criador de novos saberes, sendo que as experiências cotidianas dos alunos foram determinantes para que se efetivasse o processo de integração, criando novos conhecimentos e ampliando a identidade dos alunos, em termos de processos formativos e atuação social em diferentes dimensões dos mundos do trabalho que constituem a existência de homens e mulheres.

Entendemos que muitos são os caminhos a ser percorridos para a construção da integração do EMI no CIEBT/Cametá. No entanto, os desafios encontrados não constituem impedimento para o alcance dessa meta. Ao contrário, a luta constante dos profissionais do CIEBT, embora isolada, é exemplo que propõe elementos capazes de viabilizar tal objetivo, que se constitui na aplicação de um modelo de educação solidário, omnilateral. O contexto atual, com todos os obstáculos, apresenta-nos elementos capazes de nos sinalizar caminhos em busca de um modelo integrador e solidário. Ressaltamos que a pesquisa por hora exibida, longe de nos apresentar uma resposta definitiva, demonstra que há necessidade de continuarmos em busca de respostas sólidas que deem suporte para a implantação de um modelo educativo que garanta autonomia aos trabalhadores.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. Ensino médio integrado a educação profissional: formação para a emancipação ou formação para o mercado? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 3, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015.
- ALVES, J. C.; SILVA, M. P.; ARAUJO, R. M. de L. Ensino Médio Integrado: concepção política de ensino integrado em uma escola de educação tecnológica na cidade de Belém/PA. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da Unifap**, Macapá, v. 7, n. 2, p. 61-73, jul./dez. 2014.
- AMORIM, R. F. Educação profissional e formação integrada do trabalhador na legislação brasileira: avanços, retrocessos e desafios. **RBEPT**, Natal, v. 1, n. 10, p. 12-21. 2016.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima (Org.). **Pesquisa em educação no Pará**. Belém: EDUFPA, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A educação profissional no Pará: Relatório final**. Belém: EDUFPA, 2007.
- \_\_\_\_\_. **As práticas formativas em educação profissional no estado do Pará: em busca de uma didática da educação profissional**. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico, 2008.
- \_\_\_\_\_. O marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. **Trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. 1. ed. Curitiba, PR: IFPR – EAD, 2014a. V. 7.
- \_\_\_\_\_. Instituições de formação profissional – história e perspectivas: o projeto da nova institucionalidade da educação profissional brasileira dos anos 1990. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 197-214, jan./mar. 2014b.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; COSTA, A. R.; SANTOS, M. T. Organização do trabalho pedagógico e ensino integrado. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 11, n. 17. 2013.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, mai./ago. 2015.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, mai./ago. 2010.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Filosofia da práxis e ensino integrado: uma questão ético-política. In: OLIVEIRA, José Pedro Garcia et al. (Org.). **Educação, ciência e desenvolvimento regional da Amazônia Tocantina: diálogos científicos**. Cametá: UFPA – Campus Universitário do Tocantins/Cametá, 2012.

ARROYO, Miguel. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo et. al. (Org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMEZ, Carlos Minayo et. al. (Org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

AVIZ, Larissa. **Juventude, educação e movimentos sociais: relações entre conhecimentos escolares e saberes sociais de jovens de ensino médio no interior de uma escola de assentamento – PA**. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

AZEVEDO, L. A.; JANTSCH, A. P. Por uma educação profissional de tecnólogos a partir dos conceitos de omnilateralidade e politecnia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 44, p. 18-31, dez. 2011

BAQUIM, C. A. A atualidade da Escola de Gramsci. Resenha do livro: NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2004. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 19, p. 147-151, set. 2005.

BAQUIM, C. A.; HOLLERBACH, J. G. A dialética do trabalho e da formação do trabalhador: por uma proposta de educação emancipadora. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, MS, v. 4, n. 11, p. 57-73, mai./ago. 2014.

BARACHO, M. G.; NETO, A. C.; RAMOS, M. C. A educação profissional na Rede Federal de Educação Tecnológica sob o Enfoque do Trabalho na Organização Taylorista/Fordista. **RBEPT**, Natal, v. 1, n. 12, p. 6-15, 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

BATISTA, E. L.; GOMES, H. S. Educação para a práxis: contribuições de Gramsci para uma pedagogia da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 65, p. 92-102, out. 2015.

BECKER, D.; VIRIATO, E. A organização pedagógica da educação profissional após a LDB 9394/96. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2013, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013.

BELONI, Belmiro Marcos; WONSIK, Ester Cristiane; PEREIRA, Arcelo Luís. Contexto histórico e políticas públicas da educação profissional no século XXI: apontamentos introdutórios. In: ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 4, 2009, Campo Mourão, PR. **Anais...** Campo Mourão, 2009.

BERNARDIM, M. L.; SILVA, M. R. Juventude, escola e trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao ensino médio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 211-234, jan./mar. 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOGO, A. **Identidade e luta de classes**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692/1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:  
<<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao>>. Acesso em: 27 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 2208, de 17 de abril de 1997**. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 16/99**. Aprovado em 5 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf)>.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm)>. Acesso em: jan. 2020.

CAMETÁ (Município). **Catalogação das escolas públicas do município de Cametá**. Cametá, PA: Prefeitura Municipal de Cametá, Secretaria Municipal de Educação, 2013.

CAMPELLO, Ana Margarida. Dualidade Educacional. In: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Escola Politécnica de Saúde "Joaquim Venâncio. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:  
<<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>>.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. [S.l.: S.n.], 2009. Disponível em:  
<<http://www.uepg.br/formped/disciplinas/PoliticaEduacional/CANALI.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CARIA, Telmo H. Itinerários de aprendizagens sobre a construção teórica do objeto saber. **Etnografia**, v. 11, n. 1, p. 215-249, 2007.

\_\_\_\_\_. O trabalho profissional burocrático: modelo de análise sobre a profissionalização do trabalho social em organizações do sector não lucrativo em Portugal. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, v. 56, n. 4, p. 803-839, 2013.

CASTRO, O. L. et al. **Projeto Político-Pedagógico do Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins – CIEBT/Cametá**. Cametá: SEDUC/PA, 2008.

CASTRO, Michele Corrêa de; RIOS, Valdir Lemos. Escola e educação em Gramsci. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, Marília, SP, v. 7, n. 3, p. 221-228, 2007.

CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DO BAIXO TOCANTINS – CIEBT. **Projeto político-pedagógico**. Cametá (PA), 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CIAVATTA, Maria. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Org.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro; Editora UFF, 2011.

COSTA, P. F.; MACHADO, L. Referências históricas e teóricas para a análise crítica da produção do conhecimento no Brasil sobre currículo integrado e ensino médio integrado. **Trabalho Necessário**, n. 18, p. 124-147, jan.-abr. 2020.

CURY, C. R. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1995.

DAMASCENO, A. Duas escolas, dois destinos: o Império e a instrução na província do Grão-Pará em meados do século XIX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9, 2017, João Pessoa, Paraíba. **Anais...** João Pessoa, 2017. p. 239-256.

\_\_\_\_\_. A instrução no Grão-Pará imperial: do ato adicional de 1834 ao relatório Gonçalves Dias. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, n. 1, p. 37-64, jan./mar. 2017.

DEITOS, R.; LARA, A. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 167-188, jan.-mar. 2016.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>>.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

FERREIRA, C. R. B. **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**. 2019. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

FIORIO, A. C. Um breve entrelaçamento entre os fios de Heller, Lefebvre, Pais e Certeau. **Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad. Cient. Pós-Grad. Educação**, n. 16, p. 67-80, jul./dez. 2010.

FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FRANCO, M. C. **A formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos**. Brasília: MEC/Serec, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 1. ed. Livro eletrônico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

\_\_\_\_\_. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo et. al. (Org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. et al. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GARCIA, Nilson Marcos Dias. **A Física no ensino técnico industrial federal: um retrato em formato A4**. 1995. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Física; Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

GARCIA, Nilson Marcos Dias et al. É a escola brasileira capitalista e improdutiva? Recontextualizando um debate da década de 1980. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 4, 2011, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2011. Disponível em: <http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt028-eaescola.pdf>.

GARCIA, Sandra R. de O. A política de integração da educação profissional ao ensino médio. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba: SEED, 2008. p. 139-148.

GOMES, D. C. A produção do texto argumentativo: análise a partir de uma experiência de extensão em uma turma de EJA. **RBEPT**, Natal, v. 1, n. 14, p. 1-15, mar. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: O princípio educativo**. Jornalismo. 2. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. (Os Intelectuais, 2).

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Luiz Sérgio Henrique. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. V. 5.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HOBBSBAWM, E. J. **Os trabalhadores: estudo sobre a história do operariado**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Mundos do trabalho: novos estudos sobre a história operária**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

IANNI, O. O mundo do trabalho. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n. 8, v. 1, p. 2-12, jan./mar. 1994.

JESUS, Antonio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

JESUS, Sônia Meire S. A. de; TORRES, Lianna de Melo. Educação e Movimentos Sociais: tensões e aprendizagens. In: FREITAS, Anamaria G. Bueno de; SOBRAL, Maria Neide. **História e memória: o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (1968-2008)**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, N.; VIEIRA, V. **A reforma educacional na América Latina nos Anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 63, n. 103, p. 189-194, mar. 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. A formação dos trabalhadores no espaço de trabalho. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 14, n. 25, p. 37-52, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9620>>.

LEFEBVRE, Henri. Estrutura social: a reprodução das relações sociais. In: MARTINS, J. S.; FORACCHI, M. M. (Org.). **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1977. p. 255-262.

\_\_\_\_\_. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LIBÂNEO, J.; ALVES, N. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. I. S. de; SILVA, F. N. da; LIMA, E. R. S. de. Ensino e currículo integrado para práticas pedagógicas integradoras na educação profissional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2, 2015, Campina Grande, PB. **Anais...** Campina Grande, PB: Realize, 2015.

LIMA, M. et al. Integração Curricular no IFES: limites e possibilidades da pesquisa-ação. **Trabalho Necessário**, v. 16, n. 29, p. 192-216, 2018.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 95-112, jan./jun. 1997.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, Denise Aparecida. Mudanças no mundo do trabalho. **Filosofia, Ciência & Vida**, São Paulo, v. 1, n. 9, mar. 2007.

LOPES, Robéria Rodrigues. **Concepções científicas e pessoais sobre a educação-formação profissional: contributos para a elaboração de um modelo teórico**. 2005. XVII+731 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/4836>>.

LUDKE, M.; André, M. E. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1988.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

\_\_\_\_\_. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. Trad. Carlos Nelson Coutinho. **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, v. 4, p. 1-18, 1978.

MACHADO, Lucília Regina de. A pseudoconcreticidade das teorias que informam a ideologia dominante sobre o ensino técnico. In: \_\_\_\_\_. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: Cortez, 1989.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; TIRIBA, Lia. Experiência – o termo ausente? In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Org.). **Experiência – o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando, 2018.

MANACORDA, Mário A. **El principio educativo en Gramsci**. Salamanca: Sígueme, 1977.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARINHO, Alex de Mesquita. **Gestão democrática: integração escola e comunidade**. 2013. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2013.

MARTINS, Alisson Antônio et al. É a escola brasileira capitalista e improdutiva? Recontextualizando um debate da década de 1980. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE TECNOLOGIA E SOCIEDADE: CIÊNCIA E TECNOLOGIA CONSTRUINDO IGUALDADE NA DIVERSIDADE, 4, 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFTPR, 2011.

MARTINS, Egidio. **Trabalho, educação e movimentos sociais: um estudo sobre o saber e a atuação política dos pescadores da Colônia Z-16, no Município de Cametá – PA**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. L. 1, v. 1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MELO, T. G. S.; MOURA, D. H. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC): expansão e privatização da educação profissional. **Holos**, ano 32, v. 6, p. 103-119, 2016.

MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, M. J. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1987.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, n. 23, v. 2, p. 4-30, 2007.

NETTO, J. P. Trabalho, sociedade e valor. In: \_\_\_\_\_. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NOGUEIRA, Camila Gomes; CASTAMAN, Ana Sara. Considerações acerca do histórico da educação profissional no Brasil e a criação dos institutos federais. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

OLIVEIRA, A. P.; MATTA, L. Os conflitos entre os diferentes projetos de sociedade e os impactos na educação profissional e tecnológica (EPT). **RBDP**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 234-249, mai./ago. 2017.

OLIVEIRA, D. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, n. 32, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

PARO, V. H. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, B.; GARCIA, T. **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 55-80.

\_\_\_\_\_. **Diretor Escolar: educador ou gerente**. São Paulo: Cortez, 2015.

PEREIRA, S. C. S.; PASSOS, G. de O. As políticas para a educação profissional técnica de nível médio: dois projetos em disputa. In: JORNADA DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5, 2011, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2011. Disponível em:

<[http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/cdvjornada/jornada\\_eixo\\_2011/impasses\\_e\\_desafios\\_das\\_politicas\\_de\\_educacao/as\\_politicas\\_para\\_educacao\\_profissional\\_tecnica\\_de\\_nivel\\_medio\\_dois\\_projetos\\_em\\_disputa.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/cdvjornada/jornada_eixo_2011/impasses_e_desafios_das_politicas_de_educacao/as_politicas_para_educacao_profissional_tecnica_de_nivel_medio_dois_projetos_em_disputa.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2020.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Educação profissional técnica e suas interfaces com a educação propedêutica de nível médio. **EDT – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 76-95, jan./jun. 2012.

PISTRAK, M. M. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PORTO, A. S. et al. **Orientações para implantação de cursos técnicos de nível médio na forma integrada para a rede estadual de escolas tecnológicas do Pará**. Belém: Seduc/PA, 2008.

RAMOS, M. N. Concepção do ensino médio integrado. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 2008, Belém, Secretaria de Educação do Estado do Pará. **Anais...** Belém (PA), 2008. Disponível em:

<[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf)>.

\_\_\_\_\_. O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 105-125, out./dez. 2014.

\_\_\_\_\_. O pacto pelo ensino médio: reflexões (pregressas) sobre a educação científica. **Margens – Revista Interdisciplinar**, Abaetetuba, v. 11, n. 16, p. 68-83, jun. 2017.

RODRIGUES, Doriedson do S. **Saberes sociais e luta de classes: um estudo a partir da Colônia de Pescadores Artesanais Z-16 – Cametá – PA**. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

RUMMERT, S.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 18, n. 54, p. 717-738, 2013.

SABIA, C. P.; MILITÃO, S. N. Ensino médio e educação profissional no tempo presente: para além da dualidade escolar. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, n. 8, v. 1, p. 65-70, jan./jun. 2011.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTANA, Eliseu; CASTANHA, André Paulo. Escola do trabalho, uma pedagogia social: uma leitura de M. M. Pistrak. **Revista de Educação Educere et Educare**, Cascavel, PR, v. 1, n. 1, p. 77-81, jan./jun. 2006.

SANTOS, José Douglas Alves dos; MELO, Aísha Kaderrah Dantas; LUCIMI, Marizete. Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9, 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. ISBN 978-85-7745-551-5.

SANTOS, T. B. Integrando saberes: reflexão sobre o currículo integrado da educação profissional técnica de nível médio no Instituto Federal de Brasília. **EIXO**, Brasília, n. 2, v.1, mai. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; SEVERINO, Antônio Joaquim. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, SP, n. 3, jul. 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação em diálogo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Memória da Educação).

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e saber. **Trabalho & Educação**, v. 12, n. 1, p. 21-34, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industriosa. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 33-55, 2004.

\_\_\_\_\_. Entrevista. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, set. 2006.

\_\_\_\_\_. A experiência é formadora? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 35-48, 2010.

\_\_\_\_\_. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, p. 19-45, 2011a.

\_\_\_\_\_. Intervenção, experiência e produção e saberes. **Revista Serviço Social & Saúde**, Campinas, SP, v. 10, n. 12, dez. 2011b.

SCHWARTZ, Y.; VIEGAS, Moacir Fernando. Histórico e conceitos da ergologia. Entrevista com Yves Schwartz. **Reflexão & Ação**, v. 21, n. 1, p. 327-340, 2013.

SCHWARTZ, Y.; FANTI, M. G. C.; BARBOSA, V. F. Uma entrevista com Yves Schwartz. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 9, n. esp. (supl.), s222-s233, nov. 2016.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

SILVA, Francisco H. Lopes da. As mudanças no mundo do trabalho e as novas demandas de educação. [S.d.] In: **Cola da Web**. [S.l.]. Disponível em: <<https://www.coladaweb.com/pedagogia/as-mudancas-no-mundo-do-trabalho-e-as-novas-demandas-de-educacao>>.

SILVA, K. K.; QUEIROZ, K.; MEDEIROS, S. D. Trabalho e Trabalho Docente: a percepção de docentes da área de formação geral. **RBEPT**, v. 1, n. 12, 2017.

SILVA, Silvanilza Baia da. **Educação profissional e desenvolvimento local: a prática de formação do trabalhador no Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins – Cametá**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SILVA, T. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, T.; GENTILI, P. **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 167-188.

SILVA, T.; GENTILI, P. **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SOUZA, M. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, M. B. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

SZTOMPKA, P. **A sociologia da mudança**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

TASSIGNY, M. M. Educação, trabalho e perspectiva para o EMI. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 48, v. 1, dez. 2008.

TEODORO, E. As mudanças na esfera da produção e algumas referências sobre o velho e novo em educação profissional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **A educação profissional no Pará: Relatório final**. Belém: EDUFPA, 2007.

THIOLLENT, M. J. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1987.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRIVIÑOS, A. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, Vladimir Stolzenberg. A educação pelo trabalho, a educação integral e a Escola Politécnica no Rio Grande do Sul. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 46, n. 1, p. 199-209, abr. 2012.

VEIGA, I. P. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1988.

VENTURA, Jaqueline Pereira; LESSA; Ludmila Lustosa; SOUZA, Samantha Castro V. de. PRONATEC: ampliação das ações fragmentárias e intensificação da privatização da formação do trabalhador. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 16, n. 30, 156-182, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/10091>>.

VIEIRA, J. A.; VIEIRA, M. M. Formação integrada do ensino médio com a educação profissional: o que dizem as pesquisas. **THEMA**, Pelotas, v. 13, n. 1, p. 79-92, 2016.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 431-466, jul./dez. 2003.

WINCKLER, Carlos Roberto; SANTAGADA, Salvatore. A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo? **Indic. Econ. FEE**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 97, 2012.

ZARIFIAN, P. **Objetivo e competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIRO PRELIMINAR DE ENTREVISTA PROFESSORES E TÉCNICOS DO CIEBT/CAMETÁ

#### PROPOSTA DE ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES

##### Entrevista com os professores – Dados de Identificação

Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins – CIEBT/CAMETÁ

Curso de Agropecuária

Nome:

Disciplina:

Formação Acadêmica:

( ) Com Licenciatura

( ) Sem Licenciatura

Idade:

Tempo de serviço no magistério:

( ) Efetivo

( ) Temporário

##### **Perguntas feitas na entrevista com os professores do Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária:**

1. Há quanto tempo trabalha no CIEBT?
2. Por que escolheu trabalhar com EMI – Ensino Médio Integrado?
3. Qual o seu entendimento sobre EMI?
4. No seu entendimento quais as dificuldades para desenvolver o EMI?
5. Há evasão? Quais são os motivos apontados pelos alunos desistentes?
6. O que está sendo feito para que os alunos se mantenham motivados durante o curso?
7. Há socialização de planejamentos entre os professores do CIEBT?
8. A escola proporciona palestras, cursos, seminários e formação de professores sobre o EMI?
9. No planejamento das aulas se levam em consideração os saberes dos alunos?
10. Quais foram suas descobertas ao longo do processo de ensino-aprendizagem com os alunos do curso de EMI?

APÊNDICE B – ROTEIRO PRELIMINAR DE ENTREVISTA  
ALUNOS EGRESSOS DO CIEBT/CAMETÁ

**PROPOSTA DE ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS ALUNOS EGRESSOS**

**Entrevista com os alunos – Dados de identificação**

Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins – CIEBT/CAMETÁ

Curso de Agropecuária

Nome:

Idade:

Origem:

(        ) Zona Urbana

(        ) Zona Rural

Grau de escolaridade:

Profissão:

Nome do pai:

Profissão:

Idade:

Origem:

(        ) Zona Urbana

(        ) Zona Rural

Grau de escolaridade

Nome da Mãe:

Profissão:

Idade:

Origem:

(        ) Zona Urbana

(        ) Zona Rural

Grau de escolaridade

**Perguntas feitas na entrevista com os alunos do Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária:**

1. Houve algum motivo especial para que você procurasse pelo curso Médio Integrado de agropecuária?
2. Você sabia e tinha a compreensão de que o curso era integrado?
3. O que você entende por EMI?
4. O que você esperava do curso antes de estar inserido nele? Sua expectativa foi a atendida?
5. Como eram as aulas? (O que foi transmitido pelo professor foi de fácil compreensão e entendimento?)
6. A maneira como o professor conduzia a aula era dinamizada pela interação com vocês?
7. O conteúdo visto nas disciplinas lhe proporcionou maior conhecimento?
8. A sua experiência (saberes) era levada em consideração pelos professores durante as aulas (teóricas ou práticas)?
9. O curso ajudou no seu crescimento pessoal e profissional?
10. O curso proporcionou mudança na sua vida econômica?
11. Como é sua vida hoje?
12. Você está inserido em algum movimento social (partido político, igreja, sindicatos, associações, etc.)?
13. Sobre sua família. Como eles vivem hoje? Mudou a vida deles?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO  
PROFESSOR

Prezado(a) professor(a),

Sou aluno do curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, sob a orientação do Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues (PPEB/UFPA).

No momento estou realizando a etapa do levantamento de dados da pesquisa intitulada “Integração/não integração entre os processos de formação escolares e os mundos do trabalho vivenciados pelos alunos egressos do curso de agropecuária do Ensino Médio Integrado – EMI, do CIEBT/Cametá”. Por isso gostaríamos de contar com seu consentimento para participar, voluntariamente, desta entrevista.

Sua participação é de fundamental importância, sem a qual não poderemos realizar esse estudo. Asseguramos o sigilo das informações, não sendo mencionado o nome do(a) entrevistado(a), pois as informações prestadas serão trabalhadas única e exclusivamente com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa.

Cametá, PA,            /            / 2019.

**Oswaldo Luís Martins de Castro**

**(Mestrando)**

**Telefone: (XX) XXXXX-XXXX**

**CPF XXX.XXX.XXX-XX**

Assinatura do(a) entrevistado(a)

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO

## ALUNO

Prezado(a) aluno(a),

Sou aluno do curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, sob a orientação do Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues (PPEB/UFPA).

No momento estou realizando a etapa do levantamento de dados da pesquisa intitulada “Integração/não integração entre os processos de formação escolares e os mundos do trabalho vivenciados pelos alunos egressos do curso de agropecuária do Ensino Médio Integrado – EMI, do CIEBT/Cametá”. Por isso gostaríamos de contar com seu consentimento para participar, voluntariamente, desta entrevista.

Sua participação é de fundamental importância, sem a qual não poderemos realizar esse estudo. Asseguramos o sigilo das informações, não sendo mencionado o nome do(a) entrevistado(a), pois as informações prestadas serão trabalhadas única e exclusivamente com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa.

Cametá, PA,        /        / 2019.

**Oswaldo Luís Martins de Castro**

**(Mestrando)**

**Telefone: (XX) XXXXX-XXXX**

**CPF: XXX.XXX.XXX-XX**

Assinatura do(a) entrevistado(a)

## ANEXOS

### ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Quadro de Disciplinas – Área Técnica

Modalidade: Ensino Profissional Técnico de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio Área

Profissional: Agropecuária

Habilitação: Técnico em Agropecuária

		1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	Total
<b>Módulo I</b>  <b>Infra-estrutura</b>	INFORMÁTICA	80	-	-	80
	MECANIZAÇÃO AGRÍCOLA	-	120	-	120
	GESTÃO RURAL I	40	-	-	40
	GESTÃO RURAL II	-	80	-	80
	PLANEJAMENTO E PROJETOS	40	-	-	40
	CONSTRUÇÕES RURAIS	-	-	80	80
	IRRIGAÇÃO	-	-	80	80
	TOPOGRAFIA	-	80	-	80
	EXTENSÃO RURAL	-	-	40	40
	ASSOCIATIVISMO	40	-	-	40
	Total de horas por série	200	280	200	-
<b>Carga Horária Total do Módulo</b>					<b>680 horas</b>
		1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	Total
<b>Módulo II</b>  <b>Produção Vegetal</b>	MANEJO DE SOLOS E ÁGUA	80	-	-	80
	DEFESA SANITÁRIA VEGETAL (DSV)	-	40	-	40
	CLIMATOLOGIA AGRÍCOLA	40	-	-	40
	CULTIVO <i>IN VITRO</i> DE PLANTAS	-	40	-	40
	PROPAGAÇÃO DE PLANTAS	40	-	-	40
	OLERICULTURA	-	160	-	160
	MEIO AMBIENTE	40	-	-	40
	PAISAGISMO	40	-	-	40
	CULTURAS ANUAIS	-	-	120	120
	FRUTICULTURA	-	-	80	80
	SILVICULTURA	-	-	40	40
Total de horas por série	240	240	240	-	
<b>Carga Horária Total do Módulo</b>					<b>720 horas</b>

		1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	Tota l
<b>Módulo III</b> Produção Animal	DEFESA SANITÁRIA ANIMAL (DSA)	40	-	-	40
	BIOCLIMATOLOGIA	40	-	-	40
	NUTRIÇÃO ANIMAL	40	-	-	40
	AVICULTURA	-	80	-	80
	PISCICULTURA	40	-	-	40
	APICULTURA	40	-	-	40
	SUINOCULTURA	-	-	80	80
	OVINOCULTURA	-	-	40	40
	BOVINOCULTURA DE CORTE	-	-	80	80
	BOVINOCULTURA DE LEITE	-	-	80	80
Total de horas por série		200	80	280	-
<b>Carga Horária Total do Módulo</b>				<b>560 horas</b>	

		1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	Tota l
<b>Módulo IV</b>	PRODUÇÃO AGROINDUSTRIAL	-	120	-	120
<b>Produção Agroindustrial</b>	Total de horas por série	-	120	-	120
<b>Carga Horária Total do Módulo</b>				<b>120 horas</b>	
		1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	Tota l
<b>Módulo IV</b>	ESTÁGIO CURRÍCULAR SUPERVISIONADO	-	-	-	360
<b>Carga Horária Total do Módulo</b>				<b>360 horas</b>	
		1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	Tota l
<b>Atividades Práticas</b>	PRÁTICAS AGROPECUÁRIAS ORIENTADAS	160	80	80	320
		160	80	80	320
<b>Carga Horária Total das Práticas</b>				<b>320 horas</b>	
<b>Carga Horária Total – ÁREA TÉCNICA</b>				<b>2.760 HORAS</b>	

**Total: 2400 h/a + 360 h de estágio = 2.760 horas**

## Quadro de Disciplinas – Ensino Médio

Modalidade: Ensino Profissional Técnico de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio

Área Profissional: Agropecuária

Habilitação: Técnico em Agropecuária

		<b>Carga Horária</b>
<b>1ª SÉRIE</b>	LÍNGUA PORTUGUESA	160
	EDUCAÇÃO FÍSICA	80
	MATEMÁTICA	120
	QUÍMICA	80
	FÍSICA	80
	BIOLOGIA	80
	GEOGRAFIA	80
	ARTES	40
	FILOSOFIA	20
	SOCIOLOGIA	20
	HISTÓRIA	40
<b>Carga Horária Total da Série</b>		<b>800</b>
		<b>Carga Horária</b>
<b>2ª SÉRIE</b>	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA	160
	EDUCAÇÃO FÍSICA	80
	MATEMÁTICA	120
	QUÍMICA	80
	FÍSICA	80
	BIOLOGIA	80
	INFORMÁTICA	40
	INGLÊS	80
	SOCIOLOGIA	20
	FILOSOFIA	20
	GEOGRAFIA	40
<b>Carga Horária Total da Série</b>		<b>800</b>
		<b>Carga Horária</b>
<b>3ª SÉRIE</b>	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA	160
	EDUCAÇÃO FÍSICA	80
	MATEMÁTICA	120
	QUÍMICA	80
	FÍSICA	80
	BIOLOGIA	80
	INGLÊS	40
	ESPAÑHOL	40
	HISTÓRIA	80
	FILOSOFIA	20
	SOCIOLOGIA	20
<b>Carga Horária Total da Série</b>		<b>800</b>
<b>Carga Horária Semanal</b>		<b>20</b>
<b>Carga Horária Semestral</b>		<b>400</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL – ENSINO MÉDIO</b>		<b>2.400</b>