

A INTEGRAÇÃO SABERES E CONHECIMENTOS ESCOLARES EM PROCESSOS FORMATIVOS DE TRABALHADORAS E TRABALHADORES EM/A PARTIR DO CONTEXTO AMAZÔNICO PARAENSE

THE INTEGRATION OF WISDOM AND SCHOOL KNOWLEDGE INTO FORMATIVE PROCESSES: WHAT RESEARCH AND SCHOOLS SAY

Doriedson do Socorro Rodrigues 1

Resumo: Discute-se a integração saberes e conhecimentos escolares, no interior de processos formativos vivenciados por trabalhadores e trabalhadoras em/a partir de escolas da Amazônia, buscando entender como o fazer científico tem tratado, teórica e metodologicamente, essa temática, assim como tem se manifestada a integração nesses/a partir desses espaços de formação. Trata-se de pesquisa bibliográfica, com base em autores que tematizam a perspectiva integrada, e em 07 dissertações que tomaram a integração saberes e conhecimentos como tema de pesquisa. As análises apontam que os estudos sobre a integração estão voltados para a escola e também para a realidade de trabalho dos sujeitos formados no interior de referenciais teórico-metodológicos marxistas. Em termos de integração e escola, há experiências disciplinares e posições políticas em seu interior, em prol de processos formativos integradores, ao lado de impossibilidades de integração, devido a dificuldades de infraestrutura e formação escolar voltadas para essa perspectiva formativa.

Palavras-chave: Integração. Saberes Sociais. Conhecimentos Escolares. Processos Formativos.

Abstract: Is discussed the integration of wisdom and school knowledge, inside the formative processes experienced by male and female workers in/from schools in the Amazon, seeking to understand how scientific practice has dealt, theoretically and methodologically, with this theme, as well as the integration in these/from these formation spaces have been manifested. This is a bibliographical research, based on authors who deal with the integrated perspective, and in 7 dissertations that have taken the integration of wisdom and knowledge as a research theme. The analyses point out that the studies on integration are focused on the school and also on the working reality of the subjects formed within Marxist theoretical-methodological references. In terms of integration and school, there are disciplinary experiences and political positions inside, in favor of integrative formative processes, along with impossibilities of integration, due to difficulties in infrastructure and school formation focused on this formative perspective.

Keywords: Integration. Social Wisdom. School Knowledge. Formative Processes.

Introdução

Neste trabalho, discute-se a questão da integração, como processo formativo, entre os saberes sociais produzidos por trabalhadores e trabalhadoras em suas materialidades produtivas e os conhecimentos sociabilizados pela escola, a partir de resultados de 07 pesquisas desenvolvidas, a nível de mestrado, no contexto Amazônico Paraense: Aviz (2016), Goés (2017), Silva (2018), Silva (2019), Pereira (2019), Ferreira (2019) e Castro (2020).

Trata-se de pesquisas que permitiram discutir a integração entre os saberes e os conhecimentos escolares a partir de duas perspectivas. Uma delas diz respeito à possibilidade de construir uma caracterização de como, no interior da escola, essa integração se materializa, haja vista que todos os trabalhos referidos acima tomaram a escola pública e gratuita como espaço de investigação, ora nela mais focados, ora analisando os mundos do trabalho, sem, no entanto, dela se afastar.

Dessas escolas, duas são de Ensino Médio, voltadas para uma perspectiva integrada no contexto da realização das pesquisas: o Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins (CIEBT), no município de Cametá¹, a partir do qual foram desenvolvidas as pesquisas de Goés (2017), Pereira (2019) e Castro (2020); e a Escola de Ensino Médio Conceição Gomes de Souza, no município de São Francisco do Pará², contemplando a pesquisa de Ferreira (2019).

A Escola Crescendo na Prática, no Assentamento Palmares II, município de Parauapebas³, onde foi desenvolvida a investigação de Aviz (2016), é de natureza municipal, mas com a presença do Ensino Médio por meio do Sistema Modular de Ensino (SOME) do Governo do Estado do Pará, assim como as primeiras escolas, em termos de espaços de sala de aula, que acolheram as turmas de Ensino Médio, por meio do SOME, na Vila de Juaba, município de Cametá, onde foi realizada a investigação de Silva (2018). O trabalho de Silva (2019) foi realizado a partir de observação em Escolas de Ensino Fundamental sediadas no município de Cametá, sendo duas na cidade de Cametá e uma na zona rural do município, respectivamente: Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros, Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Nazaré e Escola Municipal de Ensino Fundamental Delclécio Filgueira da Ponte, todas presentes no Estado do Pará.

Por outro lado, essas pesquisas também favorecem a leitura de como, teórica e metodologicamente, a integração entre saberes e conhecimentos, a partir do materialismo histórico-dialético, no interior da relação trabalho e educação, vem se constituindo enquanto objeto e problema de pesquisa, permitindo esboçar um brevíssimo estado da arte sobre a temática, a partir de alguns resultados em relação com as categorias integração, saberes e conhecimentos, no interior dos processos formativos observados nas 07 investigações aqui consideradas.

Quanto à discussão sobre a categoria integração, em relação com processos formativos que contemplem as categorias saberes sociais e conhecimentos escolares, salientam-se três questões pontuais.

Em primeiro lugar, considerou-se que a categoria integração tem sido muito debatida no interior do Ensino Médio Integrado, no sentido de se desenvolver uma formação oposta à dualidade histórica do Ensino Médio Brasileiro, com o que se concorda, superando-se, conforme Ciavatta (2012, p. 85), “[...] o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”, opondo-se, assim, à “[...] redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escotado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Por conseguinte, a partir dessa discussão, muito se tem produzido também no sentido de compreender como a integração se realiza e pode se realizar nos processos pedagógicos e

1 No nordeste paraense, de acordo com Silva (2018, p. 23), “Cametá, segundo dados do IBGE (2010), possui 120.896 habitantes [...]. Na área rural do município, residem 68.058 pessoas; desse total residente na área rural, 14.792 habitantes são residentes do Distrito de Juaba [...]”.

2 “[...] São Francisco do Pará, situado na Região Nordeste do Estado, [...] é um município de pequeno porte, com uma população estimada em 15.833 habitantes [...]” (FERREIRA, 2019, p. 31).

3 Conforme Aviz (2016, p. 24), Parauapebas, no sudeste do Pará, “[...] possui 153.908 habitantes, sendo 15.218 pertencentes à zona rural [...] e 138.690 à zona urbana [...]”.

educativos⁴ no contexto escolar, no interior do Ensino Médio. A esse respeito, por exemplo, Ramos (2005, p. 107) tem discutido a questão do currículo integrado, de modo a “[...] superar a dicotomia entre conteúdos e competências, compreendendo que os primeiros não são conhecimentos abstratos desprovidos de uma historicidade, nem são insumos para o desenvolvimento de competências”, o que pressupõe, em termos operacionais, conforme Pará (2009, p. 60), “[...] organizar os conteúdos a partir de grandes temas-problemas que permitem não só explorar o campo do saber fora da escola, mas também ensina aos alunos uma série de busca, ordenação, análise e interpretação que lhes permitirá explorar outros temas”, assim como organizações didáticas, conforme Araujo, Costa e Santos (2013, p. 1), que tomem “[...] a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com as transformações sociais como ideias de referência [...], a partir das quais podem ser organizadas práticas pedagógicas que se querem orientadas pela ideia de integração [...]”, sem se perder de vista, contudo, que decisivo, para tanto, “[...] é o compromisso ético, político e pedagógico com a formação ampla dos trabalhadores e com o projeto de transformação social”.

Por outro lado, também têm havido estudos voltados para se compreender como, no interior da escola, a integração entre os saberes dos trabalhadores e os conhecimentos escolares, em uma possível unidade, manifesta-se e desenvolve-se, num desafio metodológico de tomar “[...] a prática como ponto de partida e de chegada na construção do novo conhecimento. Trata-se do desafio de articular dialeticamente a prática com a teoria, o fazer com o saber, o agir com o pensar, condição indispensável para a formação de sujeitos autônomos, eficientes e criativos” (ARRUDA, 2002, p. 98).

Há trabalhos, por exemplo, que buscam compreender como as aprendizagens são favorecidas por essa integração, como advoga Charlot (2005, p. 54), no sentido de se estabelecer uma relação com os saberes do sujeito, de modo que “[...] a situação de aprendizagem tenha sentido para ele [...]”.

Mas há trabalhos também que, não deixando de entender a relação entre integração e aprendizagem, buscam compreender a integração enquanto um princípio formativo que possibilita o fortalecimento de classe, na perspectiva dos trabalhadores, à medida em que seus saberes, sua cultura, e suas materialidades também se encontram no interior da escola, em discussão, numa relação dialética com os conhecimentos escolares, partindo-se do entendimento de que, conforme Frigotto (2002, p. 28-29), “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”. Pelo contrário, nos alerta, ainda, Frigotto: “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”. Conclui o autor: “Não se trata pura e simplesmente de mudança de conteúdos, mas de uma forma nova de produção de conhecimento” (FRIGOTTO, 2002, p. 29), para o que a integração saberes e conhecimento é de suma importância.

Outrossim, nos moldes propostos por Oliveira (2008), o que aqui se desenvolveu foi uma pesquisa bibliográfica, pautada no exame de 07 dissertações realizadas em três Programas de Pós-Graduação no estado do Pará⁵, quer na condição de orientador ou no papel de co-orientador, em relação à reflexões de pesquisadores do campo marxista, que tomam a unidade trabalho e educação como objeto de pesquisa, a partir de diferentes temáticas, como Frigotto (2006), Araujo (2014), Ramos (2005), Ciavatta (2012), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Em termos estruturais, duas seções integram este trabalho. Na primeira, abordou-se a questão da integração, saberes, conhecimentos e processos formativos, a partir da perspectiva de classe. Na segunda, evidenciou-se como a integração saberes sociais e conhecimentos escolares tem sido tratada em pesquisas, assim como essa integração tem se materializado no cotidiano escolar, a partir de seus processos formativos.

4 Sobre Prática Educativa e Prática Pedagógica, ver Libâneo (1994).

5 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED); Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB); Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC).

A integração, os saberes e os conhecimentos escolares nos processos formativos e a questão de classe

Problematizar a questão da integração de saberes sociais⁶ aos conhecimentos escolares⁷, nos processos formativos⁸, entendida como a unidade teórico-prática entre o experienciado-vivido pelos sujeitos a partir do trabalho e a produção cultural acumulada sócio-historicamente no contexto da formação desenvolvida na educação básica brasileira, perpassa por uma compreensão de classe, uma vez que a negação das experiências culturais, sociais, econômicas e políticas dos trabalhadores é condição importante para o desenvolvimento do sociometabolismo do capital⁹, à medida em que se promove um processo de homogeneização dos sujeitos, ao serem silenciadas as subjetividades presentes em saberes diversos decorrentes do mundo do trabalho. Diante dessa situação, criam-se as condições para que os trabalhadores assumam subjetividades de interesses do capital, como se suas fossem, conforme destacam Marx e Engels (2007), anulando-se as contradições vividas pela classe trabalhadora, de maneira que, conforme Araujo; Araujo; Rodrigues (2012, p. 19):

A classe trabalhadora vem entendendo, então, que a negação dos seus saberes, de suas práxis produtivas, pressupõe uma negação enquanto classe, uma desmobilização política desenvolvida pelo capital como impeditivo para a materialização de outra realidade hegemônica, desta feita sob os interesses dos trabalhadores, voltada para a socialização da riqueza, aí incluídos os conhecimentos historicamente produzidos pelos homens. Parte-se, assim, do princípio de que no “[...] permanente movimento social pela construção de uma sociedade alternativa, vão se construindo um conjunto de práticas e de concepções sobre o todo social que questiona e desafia as práticas e concepções hegemônicas” (ARROYO, 2002, p. 79).

Além disso, há de se considerar que a integração de saberes no interior de processos formativos vivenciados pela classe trabalhadora na educação básica é condição importante para um movimento de ultrapassagem do senso comum para o bom senso, como salienta Gramsci (1978), entendido como um colocar-se crítico e atuante, politicamente, diante do mundo, enquanto criatividade que promove a humanização dos sujeitos, pelo acesso em simbiose dialética aos conhecimentos historicamente produzidos e vividos nos processos de escolarização¹⁰, o que não significa um mecanismo de iluminação dos conhecimentos escolares aos saberes experienciados-vividos, como se esses não tivessem valor e poder de explicação sobre o mundo; mas como ação que promove alteração da prática social do sujeito, a partir da relação dialética entre conhecimento e saber.

A integração de saberes no processo de escolarização da classe trabalhadora perpassa pelo que Saviani (1999) desenvolveu como método da Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo esse autor, a formação dos trabalhadores, numa perspectiva de integração de saberes, pressupõe que se parta da *prática social experienciada-vivida pelos sujeitos*, de onde decorrem seus saberes sociais e saberes do trabalho, os quais possibilitam a problematização da realidade, de maneira a serem detectadas as questões que precisam ser resolvidas no interior dessa prática social, observando-se os conhecimentos a serem dominados para tanto, apropriando-se “[...] dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detec-

6 Para um aprofundamento sobre saberes sociais, ver Grzybowski (1986) e Damasceno (1995). Neste trabalho, os saberes sociais estão sendo entendidos como categoria macro, a partir da qual derivam categorias como saberes experienciais, saberes do trabalho, saberes sociais do trabalho, dentre outras, presentes nas reflexões decorrentes das 07 dissertações analisadas. Contudo, há de se registrar que a questão envolve uma maior discussão epistemológica sobre as diferentes formas de se compreender os saberes, o que não é possível desenvolver no momento, dados os objetivos do presente trabalho.

7 Conhecimento escolar, neste trabalho, é entendido a partir de Lopes (1999).

8 Sobre a categoria processos formativos, entendida a partir da categoria formação, ver Ramos (2010).

9 Sobre a negação dos saberes dos trabalhadores em seus processos formativos, ver Arroyo (2002).

10 Tomamos a categoria escolarização a partir de Libâneo (1994).

tados na prática social” (SAVIANI, 1999, p. 71). No dizer de Saviani, “trata-se 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” (SAVIANI, 1999, p. 71).

De acordo com Saviani, dessa relação integradora entre o experienciado-vivido pelos trabalhadores e os conhecimentos teórico-práticos também vividos-experenciados no universo escolar, promove-se a “[...] expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (SAVIANI, 1999, p. 72), tratando-se “[...] da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 1999, p. 72), de maneira que a *própria prática social* passa por uma alteração qualitativa no decorrer do processo formativo, saindo-se, inicialmente, de uma desigualdade no ponto de partida a uma igualdade no ponto de chegada, conforme ressalta Saviani (1999).

A integração, pois, aqui concebida, pressupõe um sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, na perspectiva de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, no bojo das múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos, superando a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual e incorporando “[...] a dimensão intelectual ao trabalho produtivo [...]”, no sentido de “[...] formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (CIAVATTA, 2005, p. 84), o que implica tomar o trabalho como princípio educativo¹¹, evocando os conhecimentos oriundos do trabalho humano e suas relações com questões sociais, culturais, econômicas, determinando “[...] a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho [...], conduzindo à estruturação do trabalho pedagógico no universo escolar” (SAVIANI, 1999, p. 1-2).

A integração, nessas perspectivas, toma, portanto, o trabalho “[...] como mediação da relação entre ciências e produção na base da construção de um projeto unitário [...]” de formação, que “[...] reconhece e valoriza o diverso [...]”, superando “[...] a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional [...]”, conforme Ramos (2005, p. 8), implicando, conforme Ciavatta (2012, p. 85), ir:

[...] além de o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar, implicando uma superação da tão somente preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado e escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social.

Pressupor a integração como processo formativo para a classe trabalhadora implica entender que a educação é imprescindível para a conquista de direitos, possibilitando-lhes condições para o embate político-ideológico contra a classe-que-vive-da-exploração, a fim de se construir uma nova hegemonia, em que os menos favorecidos possam, de fato, ter uma nova realidade de vida, conforme Arruda (2002), considerando-se que, segundo Frigotto (2006, p. 205), “[...] o trabalhador reivindica escolaridade porque percebe que saber, no interior das relações sociais em que ele vive, é uma forma de poder. Por isso não lhe interessa estar fora da escola, como não lhe convém a “defesa da desescolarização”. Contudo, adverte o autor, o trabalhador “[...] resiste a um tipo de educação que não tem nada a ver com as preocupações concretas por sua existência, ou que nega seu saber acumulado no trabalho e na vida”. Assim, a escolarização destinada ao trabalho não deve prescindir dos saberes por ele produzidos, tampouco desprovê-lo do conhecimento veiculado pela escola, mas deve articular-se a um compromisso de classe, de construção de uma nova hegemonia.

Nesse sentido, segundo Gramsci (1978), a escola passa a exercer papel preponderante, principalmente em sua vertente “unitária”, quando a formação destinada aos trabalhadores não se fixa tão somente no saber fazer, mas propicia-lhes tanto os conhecimentos provenientes da *societas rerum*, de modo a garantir os saberes científicos necessários para dominar e transformar a natureza, quanto os da *societas hominum*, promovendo uma consciência sobre seus direitos e deveres, introduzindo-os na sociedade política e civil (FRIGOTTO, 2006).

11 Tomamos trabalho como princípio educativo a partir de Gramsci (1978).

Por fim, entende-se que a perspectiva da integração aqui defendida se opõe aos interesses de formação burguesa, a qual não admite que os saberes elaborados pelos trabalhadores, no interior de seus processos de trabalho, sejam objetos de reflexão no interior escolar e não escolar, por considerar que essa admissão implicaria criar condições para que esses sujeitos se fortaleçam enquanto classe, podendo prejudicar os seus interesses, uma vez que, conforme Arroyo (2002, p. 76), a “[...] história da educação burguesa para o povo comum [...]” ou permite “[...] sua instrução [...]” e reprime sua educação-formação [...]” ou liberta e oprime, libertando “[...] o povo dos preconceitos da velha ordem através de um mínimo de modernidade, e reprimindo o saber e o poder de classe”.

Considera-se, assim, a necessidade de um “[...] processo histórico por uma educação em que os saberes da classe trabalhadora e seus poderes como classe não sejam reprimidos [...]”, tratando-se, conforme Araujo; Araujo; Rodrigues (2012, p. 19), de “[...] um processo de construção contra-hegemônica, no sentido de que os trabalhadores não tenham apenas o direito a serem instruídos, mas que sejam esclarecidos e que tenham [...]”, segundo Arroyo (2002, p. 77), “[...] reconhecida a sua capacidade de pensar, decidir sua sorte [...]”.

Escola, integração e processos formativos: a questão saberes e conhecimentos escolares em/a partir de pesquisas na Amazônia

A discussão sobre processos formativos de trabalhadores e de trabalhadoras, considerando a categoria integração como elemento que articula, em unidade, os saberes sociais por eles produzidos em suas materialidades histórico-produtivas, a partir do trabalho, e os conhecimentos escolares, tem sido objeto de estudos na Amazônia, considerando diferentes juventudes que vivenciam o Ensino Médio e a Educação Profissional em áreas do campo do estado do Pará, quer em assentamentos ou em comunidades de agricultores, extrativistas, quilombolas, ribeirinhas, ou em áreas urbanas. Neste trabalho, a presente questão será abordada a partir das pesquisas de Aviz (2016), Goés (2017), Silva (2018), Silva (2019), Pereira (2019), Ferreira (2019) e Castro (2020). Em termos metodológicos, essas sete pesquisas tomam o materialismo histórico-dialético como método de análise da realidade, constituindo investigações qualitativas, tendo a entrevista semiestruturada como instrumento principal de coleta de dados e os documentos como ação secundária, corroborando para o cruzamento de informações decorrentes das entrevistas, de modo a consubstanciar as análises, como o realizado por Goés (2017), Silva (2018), Silva (2019) e Pereira (2019). Quanto ao tratamento de dados, utilizam os procedimentos da análise de conteúdo e da análise documental, havendo algumas investigações com o uso exclusivo das orientações do primeiro procedimento, como Aviz (2016), Ferreira (2019) e Castro (2020), e outras articulando os dois procedimentos, como Goés (2017), Silva (2018), Silva (2019) e Pereira (2019)¹².

Teoricamente, os trabalhos de Aviz (2016), Goés (2017), Silva (2018), Silva (2019), Pereira (2019), Ferreira (2019) e Castro (2020) assumem as categorias integração, saberes e conhecimentos como centrais em suas pesquisas, a partir de processos formativos na educação básica como foco de estudo, no interior do Ensino Médio. No caso de Silva (2019), na relação com o Ensino Fundamental, ao lado de outras, mais ligadas às especificidades de seus objetos e problemas de investigação, como: juventudes, experiências e Ensino Médio Integrado, para Aviz (2016), Silva (2018), Ferreira (2019) e Castro (2020); educação profissional, para Pereira (2019) e Goés (2017); trabalho docente, Ensino Fundamental e avaliação, para Silva (2019); assim como prática pedagógica e prática educativa, para Aviz (2016) e Ferreira (2019), por exemplo, no interior das discussões sobre trabalho e educação.

Dos sete trabalhos aqui investigados, Pereira (2019), Silva (2019) e Castro (2020) buscam analisar a integração saberes sociais e conhecimentos escolares a partir dos mundos do trabalho de egressos, ou seja, de realidades de trabalho de sujeitos formados pela escola, observando como os saberes e conhecimentos se integram no cotidiano¹³ de trabalho profis-

¹² As considerações metodológicas resultam das análises dos resumos e introduções das sete dissertações discutidas neste trabalho.

¹³ A categoria cotidiano tomamos a partir de Heller (2016).

sional de egressos, a partir de pressupostos teóricos da ergologia¹⁴, sem deixar, contudo, de observar a integração também no contexto escolar. Os demais trabalhos focaram a integração a partir do contexto escolar, sem, entretanto, deixar de observar os mundos do trabalho dos sujeitos.

Quanto à categoria integração, de um modo geral as investigações a assumem na relação de contradição com as categorias fragmentação e não integração¹⁵, entendendo-se a integração, no interior das discussões sobre Ensino Médio Integrado, como uma perspectiva formativa que se propõe a formar os sujeitos por inteiro em diferentes dimensões, como a científica, política, humana, cultural, social, tecnológica, enquanto práxis, promovendo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, aí também incluídos os seus saberes, a partir do trabalho enquanto categoria ontológico-criativa, permitindo-lhes, conforme Araujo (2014, p. 73), “[...] trabalhar, [...] viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social”, defendendo-se, assim, uma integração entre escola e vida, conforme Ciavatta (2012, p. 85):

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a 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.

É nessa perspectiva, por exemplo, que Aviz (2016), quando de seu estudo sobre a integração ou fragmentação entre os saberes sociais e os conhecimentos escolares, numa perspectiva de luta de classes, no contexto educacional do Ensino Médio Integrado presente na Escola Crescendo na Prática, assentamento Palmares II, estado do Pará, fruto das conquistas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), salienta, com base em Araujo (2014), que “[...] a educação escolar deve se comprometer com a utopia de uma formação inteira, responsável pela socialização do saber sistematizado de forma inteira, que promova o desenvolvimento do sujeito e suas amplas faculdades mentais e físicas” (AVIZ, 2016, p. 13).

Aviz (2016), a partir dessa escola, entrevistando jovens da comunidade que haviam concluído o 3º ano do Ensino Médio em 2015, estudou a questão da integração e/ou fragmentação entre saberes sociais produzidos por jovens desse território e os conhecimentos escolares materializados nas práticas pedagógicas e educativas escolares, numa perspectiva de luta de classes, uma vez que o MST, responsável pela conquista da Escola de Ensino Médio no assentamento, defendia uma escola que considerasse os saberes da comunidade, como forma de fortalecimento de um cultura de classe e de luta política em prol de seus interesses.

As categorias juventude, relações de classe, Ensino Médio, integração, fragmentação, trabalho como princípio educativo, assentamento, saberes sociais e conhecimentos escolares estiveram consubstanciando as análises de Aviz (2016), que expunham um distanciamento entre o reivindicado pelos assentados, em termos de Ensino Médio, no sentido de serem considerados seus saberes, história e trabalho no processo formativo, a partir da intervenção da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará, com uma perspectiva de ensino que excluía, em maior intensidade, a relação com os saberes dos trabalhadores, apontando-se a necessidade de luta pela autonomia da escola da definição de seus processos educativos, numa perspectiva integradora. Ou seja, a escola surgia em processo histórico de presença no assentamento com a tese da integração entre escola e vida, como também observado no trabalho de Castro (2020), embora o interesse pela integração decorresse também de outros territórios, como os oriundos de ação acadêmica no espaço escolar.

A perspectiva de integração desenvolvida pela autora considerava a necessidade de os

14 Consideramos a ergologia a partir de Durrive e Schwartz (2008).

15 Dados os objetivos da presente pesquisa, essas categorias não foram aprofundadas neste trabalho.

sujeitos serem formados por inteiro, implicando no acesso aos conhecimentos historicamente produzidos a partir do trabalho humano e presentes na escola em forma de conhecimentos escolares, sem que isso significasse a negação dos saberes dos trabalhadores, a partir do entendimento de que a educação desses sujeitos deveria pressupor a “[...] valorização dos saberes do próprio trabalho, pois ao se negar este fato, nega-se a cultura, a história, as habilidades, valores e atitudes que a educação possuem”, impedindo a “[...] organização do grupo social, para que a sua identidade, seus objetivos políticos, econômicos sejam alcançados e fortalecidos” (AVIZ, 2016, p. 13-14).

Essa possível integração e/ou fragmentação é que nos faz pensar no Ensino Médio destinado aos jovens na Escola Crescendo na Prática, pois consideramos, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (s/d) que essa integração na educação dos trabalhadores ocorre com objetivos e métodos da formação geral e da formação específica em um projeto unitário, o que pressupõe dizer que os jovens são sujeitos de conhecimento, para os quais a experiência formativa é “[...] um meio pelo qual seus saberes são confrontados com saberes de outros tipos” (AVIZ, 2016, p. 14).

Em termos teóricos, a pesquisa considerava que a integração se manifestava na (i) unidade entre “[...] objetivos e métodos da formação geral e da formação específica em um projeto unitário [...]”, bem como (ii) “[...] pela existência de instituições, que assumem de maneira comprometida e conjuntamente com a sociedade a proposta de um ensino pautado por uma formação que considere (iii) [...]” os saberes sociais dos jovens estudantes, assim como pela “[...] existência de práticas sociais e educativas destinadas a assegurar o ‘acesso sistemático e contínuo aos saberes sociais disponíveis (TARDIF, 2014, p. 34)”, conforme Aviz (2018, p. 14).

Respondendo à sua questão problema, que consistia em: “[...] como se materializa a integração e/ou fragmentação entre os saberes sociais e os conhecimentos escolares na perspectiva de luta de classes, no contexto educacional do Ensino Médio da Escola Crescendo na Prática – Pará?” (AVIZ, 2016, p. 48), o trabalho de Aviz (2016) destacava a necessidade de o corpo docente vivenciar a historicidade dos saberes dos jovens trabalhadores do assentamento, haja vista que muitos docentes não eram oriundos daquele local, de modo a propiciar práticas educativas e pedagógicas integradoras. Ou seja, a integração pressupõe uma atitude política em prol de que os educadores assumam numa perspectiva de transformação da sociedade, em termos de luta de classe, como apontavam Araujo e Rodrigues (2011).

Ou seja, a integração entre conhecimentos escolares e saberes sociais pressupõe uma atitude integradora no trabalho docente, o que implica também a necessidade de formação, nesse sentido, para docentes que estão de fora da comunidade, vivendo tão somente a perspectiva pedagógica, mas sem um envolvimento maior com os interesses dos trabalhadores da comunidade, em termos de a educação contribuir para o fortalecimento de um projeto de classe, de autonomia e de sociedade.

Goés (2017), por outro lado, quando de seu estudo no Centro Integrado do Baixo Tocantins (CIEBT), em Cametá – Pará, investigando o processo de implementação/execução do Curso Técnico de Nível Médio em Informática, no interior do Ensino Médio Integrado, analisando como a integração foi prescrita e como foi materializada, destaca, também, a questão da integração, enfatizando que a busca por “[...] uma práxis pedagógica comprometida com as lutas da classe trabalhadora [...]” pressupunha conceber “[...] a formação de um humano pleno, inteiro [...]” (GOÉS, 2017, p. 17).

A partir de entrevistas com docentes e gestores que atuaram na implementação e execução do Curso Técnico em Nível Médio em Informática, Goés (2017) observou dificuldades para a implementação e execução do curso técnico numa perspectiva integrada, haja vista a falta de infraestrutura para que os discentes pudessem integrar os conhecimentos em unidade prática, a partir de acesso a laboratórios. Também constatou a necessidade de maior formação ao corpo docente, quanto a estratégias de ensino voltadas para a integração, nos campos

pedagógico e educativo. Assim, para o pesquisador, “[...] a falta de Infraestrutura adequada e a concepção dos professores equivocada do que seja ensino integrado geraram contraditórios que fazem com que os alunos, não na forma, mas na prática, ainda recebam um ensino onde formação profissional e estudo humanístico se distanciam e são vistos como coisas separadas” (GOÉS, 2017, 102-103).

Silva (2018), por sua vez, estudou a integração e fragmentação de saberes sociais vivenciados por jovens da Vila de Juaba, no município de Cametá, Pará, nos processos formativos experienciados no Ensino Médio do Sistema Modular de Ensino – SOME, no sentido de compreender como os seus saberes foram integrados, ou não, às ações pedagógicas e educativas, principalmente durante o processo inicial de implantação e implementação do SOME na localidade, entre os anos de 1997 a 2007.

Ou seja, a tese da integração como um processo formativo voltado para uma formação por inteiro à classe trabalhadora também estava presente nas análises de Silva (2018), ancorada na perspectiva, segundo Ramos (2005), de que a discussão sobre concepção de Ensino Médio Integrado pressupõe tratamento sobre os sentidos de integração, daí se inferindo que, nos processos formativos, a integração das experiências de vida dos sujeitos, materializadas em saberes, fruto de suas relações sócio-histórico-culturais, resultantes de *diferentes dimensões da vida*, enquadre-se como ação integradora, considerando ainda que, com base em Arroyo (2002), “[...] a educação deve integrar educação escolar a processos educativos que ocorrem em práticas sociais experienciadas pelos sujeitos em suas atividades sociais, culturais, políticas e econômicas [...]” (SILVA, 2018, p. 90).

A pesquisa de Silva (2018, p. 135) evidenciou que o processo formativo realizado no Ensino Médio a partir do SOME considerava o “[...] cotidiano da vida do jovem e sua relação social enquanto nucleares para a materialização de sua formação em integração com os saberes advindos do SOME [...]”, mas havendo, também, processos formativos não integradores, quando, por exemplo, a oferta das disciplinas por meio de módulos, desenvolvida em poucos dias e com caráter conteudista, não permitia tempos maiores para que os discentes pudessem vivenciar os conhecimentos escolares em relação com seus saberes.

Silva (2019), entretanto, estudou a integração saberes e conhecimentos com base em pressupostos teóricos da ergologia. Abordou o trabalho docente sobre avaliação, a partir da interface entre a formação em Pedagogia, obtida por docentes da educação básica do município de Cametá – Pará, no contexto do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR¹⁶, e o cotidiano de trabalho em sala de aula, enquanto docência na educação básica (Ensino Fundamental).

Ou seja, as análises buscaram compreender como se integravam, no cotidiano de trabalho em sala de aula, os saberes sobre avaliação decorrentes da formação no curso de Pedagogia e os saberes construídos ao longo da prática pedagógica e educativa, indagando: “como os saberes desinvestidos sobre avaliação oriunda da formação do Curso de Pedagogia do PARFOR – Cametá – PA, integraram-se ou não a saberes investidos sobre avaliação, a partir do trabalho docente de egressos desse curso, em práticas pedagógicas por eles materializadas?” (SILVA, 2019, p. 29).

Silva (2019), a partir da ergologia, compreendia os saberes investidos como aqueles “[...] construídos historicamente pelos professores a partir de seu contexto familiar, de sua realidade política, cultural, de suas relações sociais [...]” (SILVA, 2019, p. 30), enquanto os saberes desinvestidos seriam aqueles decorrentes da formação obtida no Curso de Pedagogia, por meio do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

Em uma perspectiva integrada, Silva (2019) considerava que os saberes investidos e desinvestidos dos docentes se constituíam em aprendizagens que lhes fomentavam as práticas pedagógicas e educativas, contribuindo para que se pudesse avaliar os saberes também construídos pelos discentes, no cotidiano da escola, e possibilitando reavaliar a própria atividade docente, no campo dos processos de avaliação, nele intervindo em um processo dialético de construção de saberes, em que o desinvestido se revelava contraditório e/ou se coadunava com as necessidades de trabalho de sala de aula, integrando-se aos saberes investidos sobre

16 Sobre o PARFOR, ver Brasil (2014).

avaliação.

Ferreira (2019), a partir da Escola de Ensino Médio Conceição Gomes de Souza, situada em São Francisco do Pará, estudou a integração entre os saberes sociais do trabalho e os conhecimentos escolares, a partir de práticas educativas e pedagógicas presentes na formação de jovens trabalhadores que, embora estudando em uma escola urbana, provinham do mundo rural desse município, vivenciando a escola nos períodos da tarde e da noite.

Para o desenvolvimento de sua pesquisa, Ferreira (2019) realizou uma etnografia sobre o contexto de trabalho dos jovens trabalhadores presentes no Ensino Médio da referida escola, e oriundos do campo da agricultura familiar, ouvindo os pais desses jovens e cruzando as informações com dados obtidos a partir de entrevista semiestruturada com os mesmos, e com docentes e gestores da escola, partindo da compreensão de que o conteúdo do ensino na escola básica deva estar integrado à realidade dos aprendizes, de modo a permitir-lhes um reconhecimento de classe e atuação crítica na realidade a partir de seus interesses, muito disso sendo possível, segundo Ferreira (2019, p. 21), por conta de “[...] práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas no universo das escolas ações”, como propõe Frigotto (2002, p. 74), “[...] que articulem cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho com o direito de todos e condição de cidadania e democracia efetivas [...]”, de maneira que os educandos se reconheçam enquanto classe social e assumam uma consciência social crítica, a partir da “[...] da relação escola e vida, trabalho manual e conhecimentos científicos [...]”.

Em termos metodológicos, considera-se importante a realização de etnografias¹⁷ sobre o contexto de trabalho dos sujeitos pesquisados, como o fizeram também Castro (2020), Silva (2018) e Pereira (2019), no sentido de analisar processos de integração/não integração entre os saberes sociais e conhecimentos escolares, haja vista que permitem compreender que saberes são esses, como se atualizam nos contextos produtivos, seus sentidos para a classe trabalhadora e como se manifestam no cotidiano escolar em relação com os conhecimentos escolares.

A pesquisa de Ferreira (2019), pautada em categorias como: trabalho enquanto princípio educativo, conhecimentos escolares, saberes sociais do trabalho, prática educativa e prática pedagógica, formação de trabalhadores, Ensino Médio Integrado, mostrou que os gestores e professores da Escola de Ensino Médio Conceição Gomes de Souza, no decorrer de suas relações com os jovens trabalhadores do turno da tarde e da noite, possuíam conhecimento sobre a realidade de trabalho e de vida desses sujeitos, o que pressupunha conhecimentos sobre seus saberes do trabalho, mas encontrando dificuldades para realizar procedimentos de integração entre esses saberes e os conhecimentos escolares, embora houvesse experiências com indícios de integração, como em atividades de feira de ciências, a partir de uma pedagogia de projetos de pesquisa e em ações de disciplinas isoladas, quando se buscava integrar a realidade de vida dos jovens com os conhecimentos escolares.

Em termos específicos de práticas educativas, Ferreira (2019, p. 184) concluiu que as mesmas contribuem “[...] para processos de integração quando a equipe gestora sinaliza o diálogo e a preocupação com os educandos da zona rural [...]”, assim como “[...] quando tenta mediar/adaptar e organizar as práticas desenvolvidas na escola para contemplar esses educandos diante de suas dificuldades, como de transporte escolar e de suas outras especificidades [...]”.

Quanto às práticas pedagógicas, “[...] no sentido da integração, estas são percebidas na dinâmica da escola, no currículo e no planejamento flexível verificado na atuação de alguns docentes [...]”, bem como “[...] na metodologia dos projetos; na metodologia de trabalho e na forma de dialogar com os educandos da tarde e da noite, como observado na atuação de alguns professores” (FERREIRA, 2019, p. 1984).

Por fim, quanto à questão da não integração, Ferreira (2019, p. 184) destacou a negação ou o silenciamento “[...] dos saberes sociais dos educandos trabalhadores da zona rural em favor dos conteúdos escolares, ação visualizada na maioria dos docentes [...]”, assim como “[...] na falta de formação docente e acompanhamento pedagógico por parte da equipe gestora nos processos de ensino [...], além da “[...] falta de entendimentos sobre os princípios do ensino integrado e sua necessidade para uma formação coerente com os objetivos dos educandos do

17 Sobre a etnografia em pesquisas sobre trabalho social e saber profissional, ver Ramos e Caria (2020).

contexto rural”.

Pereira (2019), por sua vez, a partir de uma perspectiva ergológica, tal qual o realizado por Silva (2019), investigou a mobilização e/ou renormatização de saberes prescritos, oriundos de formação técnica em curso de alimentação escolar realizado por egressos do Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins – CIEBT, ligados ao Ensino Médio Integrado ao PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), no interior de atividades de trabalho desses sujeitos, analisando de “[...] que forma os saberes prescritos nos processos de formação técnica em alimentação escolar pelo CIEBT [...]” se constituíam “[...] mobilizados e/ou renormatizados nos ambientes laborais desses trabalhadores, compreendidos a partir de uma perspectiva de formação integrada” (PEREIRA, 2019, p. 28).

A pesquisadora buscou, pois, entender os processos formativos desses egressos-trabalhadores, oriundos de um curso profissional, enquanto integração ou não entre “[...] o prescrito no processo de formação profissional e as necessidades de renormatização de saberes técnicos, sociais, culturais e experienciais nas situações de trabalho” (PEREIRA, 2019, p. 15).

Em termos teóricos, duas categorias do campo da ergologia, enquanto saber, foram mobilizadas para o desenvolvimento das análises de Pereira (2019): o saber prescrito e o saber renormatizado. Partia-se, nesse sentido, do entendimento de que os saberes prescritos seriam anteriores ao processo de trabalho, enquanto atividade produtivo-profissional, havendo, contudo, uma atualização desses, a partir das atividades laborais realizadas pelos trabalhadores, quer na negação do prescrito, dada a materialidade do trabalho, e/ou na sua integração ao trabalho, quando estariam renormatizados ou não, dada a sua relação dialógica com as experiências de trabalho no contexto laborativo, de modo a atender às necessidades de uma atividade em desenvolvimento.

Os saberes prescritos seriam, pois, conforme Vieira Júnior e Santos (2012, p. 89-90), “[...] os conhecimentos científicos, acadêmicos, as competências profissionais e disciplinares”, estando “[...] externos, anteriores à situação de trabalho em foco”, mas se constituindo “[...] os verdadeiros saberes, os saberes que estão em desaderência com a atividade, mas que são a essência do trabalho prescrito”, este último em confronto “[...] com os saberes investidos [...], que, por sua vez, refletem a prática, as ações cotidianas, a constante produção de saberes produto do debate de normas, fruto de experiências contextualizadas em tempo e espaço singulares pelos trabalhadores e historicamente situados [...]”, havendo, entretanto, no cotidiano de trabalho, um diálogo entre essas duas perspectivas, a partir de mediações, integrações e renormatizações, a fim de se elaborarem decisões, buscando-se os meios para a solução de problemas, constituindo-se o trabalho um espaço de intensa negociação entre o prescrito e o vivido.

As análises de Pereira (2019) destacaram, em termos de integração entre saberes prescritos e atividades de trabalho, que essa situação foi possível porque, na formação escolar dos egressos, a partir do Curso Técnico em Alimentação Escolar, houve, muito antes, integração entre escola e vida, uma vez que os egressos, quando estudantes, participavam “[...] diretamente do trabalho socialmente produtivo, além de se ter oportunizado uma formação integrada no aspecto pedagógico, ao favorecer uma articulação entre conhecimento e vida dos egressos” (PEREIRA, 2019, p. 69).

Todavia, os processos de integração presentes na escola não se constituíam globais, no sentido de envolverem toda a escola, mas circunscritos a experiências pontuais de docentes e em algumas ações de gestão. Pereira (2019) ainda salienta que as ações integradoras estavam mais relacionadas a práticas pedagógicas que estiveram ligadas a uma maior inserção com os mundos dos trabalhos dos egressos, para além da escola, como as atividades de estágio, onde se verificaram as renormatizações do prescrito formativo do referido Curso: “Assim, dessa imersão no mundo do trabalho, a partir dos estágios e vivências em contextos reais de produção-formação, os discentes, hoje egressos, tinham a possibilidade de irem qualificando seus processos formativos [...]” (PEREIRA, 2019, p. 108).

Nessa perspectiva, salienta Pereira (2019) que “a escola favorecia a integração entre ensino Médio Integrado à Educação Profissional, possibilitando com que os egressos tivessem

a compreensão do mundo do trabalho” (CIAVATTA, 2005), a partir, conforme Araujo (2015, p. 75), de uma “[...] ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais”, promovendo-se a “[...] integração entre os saberes e práticas locais com as práticas sociais globais [...], de modo a se favorecer “[...] a compreensão dos objetos em sua relação com a totalidade social”.

Outro estudo que buscou também analisar os processos formativos de integração entre escola e vida, a partir da relação entre conhecimentos escolares e saberes experienciais, no contexto dos mundos do trabalho de egressos do curso técnico em agropecuária, presente no Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins – CIEBT, em Cametá-Pará, foi o de Castro (2020). Não se tratou de um estudo focado na sala de aula, na escola em si, no sentido de analisar a integração nas práticas educativas e pedagógicas, como a pesquisa de Aviz (2016), Goés (2017), Ferreira (2019), mas se consubstanciou em um estudo similar ao de Silva (2019) e Pereira (2019), haja vista que seu interesse investigativo voltou-se para analisar a integração a partir da relação entre conhecimentos, oriundos da formação escolar, e a realidade de vida dos egressos envolvidos nos mundos do trabalho, enquanto profissionais, embora tenha, por questões metodológicas, observado primeiro a questão da integração no interior da escola.

Em sua pesquisa, Castro (2020) considerou o mundo do trabalho na perspectiva dos interesses do capital e, também, a partir das necessidades dos trabalhadores, de modo a analisar como, no interior das contradições capital e trabalho, a escola e os sujeitos buscam ações de integração entre os conhecimentos escolares e os saberes experienciais dos egressos, de modo a permitir uma compreensão e atuação da/na realidade de forma autônoma, crítica e política, que permitam a construção de outras perspectivas de existência, em que os trabalhadores, com suas materialidades históricas, sejam protagonistas enquanto classe, em oposição a formações que fomentem a técnica, mas sem articulação com outras dimensões da vida humana, como a política, a cultural, a social, a econômica.

Em sua investigação, voltada para analisar em como se constituía a

“[...] integração ou não integração entre os processos de formação escolares e as experiências dos mundos do trabalho dos alunos egressos do Curso do EMI em Agropecuária do CIEBT/Cametá, em prol da autonomia, entendida como capacidade de agir de forma emancipadora, em oposição a uma formação tecnicista” (CASTRO, 2020, p. 22).

Castro (2020) observou que houve integração entre os conhecimentos escolares e os saberes experienciais dos egressos, no sentido de que tanto a escola como os egressos se permitiram ouvir, de maneira que a aprendizagem de conhecimentos específicos do Curso se constituíssem significativos para esses sujeitos, à medida que seus saberes se colocavam, também, como possibilidades explicativas para a realidade, reconhecendo-se como de classe, de cultura e organização da realidade por eles vivida, corroborando para que os conhecimentos escolares se manifestassem em movimento, dadas as práticas de agricultura vividas pelos egressos em seus ambientes de trabalho, haja vista que praticavam a agricultura familiar.

Contudo, embora práticas importantes de integração entre conhecimentos escolares e saberes experienciais, no contexto de formação dos egressos do Curso em Agropecuária tenham ocorrido, bem como no cotidiano de trabalho, há de se considerar que Castro (2020) observou, também, problemas para o desenvolvimento mais amplo de integração, no sentido de envolver toda a escola, ficando, não raro, a integração circunscrita aos conhecimentos de base técnica, que se articulavam com a realidade de vida dos egressos, de modo que a integração não se constituía em *práxis* no projeto coletivo da escola, embora prescrito no Projeto Pedagógico.

A investigação de Castro (2020) destacou, ainda, a questão da integração, no sentido de evidenciar que o Ensino Médio, sob essa perspectiva formativa, deve necessariamente, como base em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 42), incorporar “[...] processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação, não apenas teórica, mas também prática, dos princípios cientí-

ficos que estão na base da produção moderna”.

Considerações Finais

De antemão, entende-se que a questão da integração saberes sociais e conhecimentos escolares nos processos formativos no interior da educação básica, em termos de pesquisa, com base nas sete dissertações analisadas, pode ser tratada a partir de duas perspectivas. Uma delas diz respeito ao estudo com foco na escola, no sentido de analisar como a integração ocorre nos seus processos pedagógicos e educativos. Por outro lado, a investigação pode ocorrer com foco na integração direto nos mundos do trabalho, observando o cotidiano de trabalho de egressos, por exemplo, no sentido de se compreender como conhecimentos e saberes aí se materializam e integram-se.

De todo modo, seja uma ou outra perspectiva, a análise dos mundos dos trabalhos, das materialidades de existência dos sujeitos, observando as suas múltiplas determinações, é importante, a fim de se poder apreender e entender tanto os saberes sociais por eles produzidos como os conhecimentos escolares em práxis, na vida de homens e mulheres, como experiência vivida, percebida e modificada, conforme Thompson (1981), “[...] a partir das condições objetivas/subjetivas dos processos históricos estruturados, nos quais homens e mulheres se constituem em seu fazer-se como classe trabalhadora” (TIRIBA; MAGALHÃES, 2018, 13).

Outra questão a ser considerada é que as investigações aqui analisadas tomaram as categorias saberes e conhecimentos como elementos de integração, mas a partir de uma perspectiva de classe, observando como homens e mulheres estruturam a realidade conforme os seus interesses, sendo isso observado nos processos formativos, diferente de posições analíticas que podem ficar circunscritas a uma taxonomia de saberes, sem observar as relações sócio-político-culturais e econômicas, por exemplo, por elas engendradas.

Quanto à questão sobre como se encontram as escolas em termos de integração entre os saberes sociais e os conhecimentos escolares, entende-se que há uma busca por essa perspectiva formativa em seus processos pedagógicos e educativos, mas ainda não se constituindo política que envolva todos e todas no universo escolar.

A realização de ações pedagógicas e educativas por meio de uma pedagogia de projetos, em que os sujeitos interagem com a realidade em ligação com a escola, bem como por meio de atividades disciplinares de integração entre os saberes dos discentes em relação aos conhecimentos, em atitude dialética, de contradição em busca de uma síntese, vêm se constituindo experiências exitosas na perspectiva integradora.

Não menos importante encontra-se, também, a atitude política de gestores, professores, técnicos e comunidade, assim como discentes, considerando as experiências observadas, por exemplo, por Castro (2020), Silva (2018) e Aviz (2017), em prol de ações integradoras na escola e a partir dela, numa relação com os mundos do trabalho, embora também haja oposição a essa perspectiva, muitas vezes em decorrência de falta de formação sobre a questão da integração. Por essa razão, por meio de processos formativos, necessitamos “[...] desenvolver no professor, a todo custo, a aptidão para a criatividade pedagógica; senão, será impossível criar a nova escola” (PISTRAK, 2011, p. 21).

Outro dado que causa dificuldades para processos formativos voltados a uma perspectiva integradora, segundo as pesquisas, é a questão de infraestrutura física das escolas, no sentido de possuírem laboratórios, por exemplo, que permitam aos sujeitos um método de redescoberta do processo histórico de construção dos conhecimentos escolares, articulando com as experiências de vida.

Contudo, talvez a questão implícita e mais grave, dado que não se constituía objeto de investigação no momento, seja a perspectiva política da educação brasileira que vem sendo assumida atualmente pelo Governo Federal, minimizando o tempo da formação, como no Ensino Médio, bem como os conhecimentos socialmente produzidos pelo trabalho humano a estarem presentes nos processos formativos, além de cortes de recursos para a educação, e a negação de uma educação que se articule com a vida das pessoas e com suas lutas e interesses, o que pode impedir propostas integradoras de formação. Mas, diante disso, resistiremos!

Referências

ARAUJO, R. M. L.; ARAUJO, Maria A. M. L.; RODRIGUES, D. S. Formação de trabalhadores, educação, hegemonia e contra-hegemonia. In: SEIBT, C. L.; OLIVEIRA, J. P. G.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **Educação e Desenvolvimento Regional: desafios e perspectivas**. Cametá: CUNTINS, 2012.

ARAUJO, R. M. L. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 7).

_____. Práticas Pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

_____; COSTA, A. M. R.; SANTOS, M. T. Organização do Trabalho Pedagógico e Ensino Integrado. **Revista Trabalho Necessário**, ano 11, n. 17, 2013.

_____; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho transvestido de novo frente ao efetivamente novo. In: _____. **Filosofia da Práxis e didática da educação profissional**. Campinas: Autores Associados, 2011.

ARRUDA, M. A articulação Trabalho-Educação visando uma democracia integral. In: GOMES, C.M. et al. (Orgs.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002.

ARROYO, M. G. O Direito do Trabalhador à Educação. In: GOMEZ, C. M. et al. (Orgs.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002.

AVIZ, L. N. C. **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. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, UFPA, Belém, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica – CGDOC. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor Presencial - Manual Operativo**. Brasília, 2014.

CASTRO, O. L. M. **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 (Mestrado Acadêmico em Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB, UFPA, Belém, 2020.

CHARLOT, B. Relação com saber. **Formação de professores e globalização: questões para educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, M; FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: _____. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez 2012.

DAMASCENO, Maria Nobre. **O saber social e a construção da identidade**. Contexto & Educação, ano 9, n.38, p.19-39, abr./jun.1995.

DURRIVE, L; SCHWARTZ, Y. **Revisão Temática**. Glossário da ergologia. Laboreal, v. IV, n. 1, p. 23-28, 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: RAMOS, M; FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, C. M. et al. (Orgs.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002.

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. 200f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB, UFPA, Belém, 2019.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

GOÉS, H. V. F. **O olhar do docente sobre a implementação/execução do curso técnico em nível médio em informática no CIEBT/Cametá: a integração prescrita e a integração materializada**. 2017. 110f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura - PPGEDUC, UFPA, Cametá, 2017.

GRZYBOWISKI, C. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. **Contexto & Educação**, ano 1, n. 4, out./dez. 1986.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **O ensino médio integrado no Pará como política pública**. SOUZA, A. M. N; ARAUJO, R. M. L; TEODORO, E. G. (Orgs). Belém: SEDUC, 2009.

PEREIRA, D. C. **Processos de formação profissional e a relação prescrito e renormatizado: um estudo com os egressos do curso Técnico de Alimentação Escolar/PROEJA - Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins-Cametá-PA**. 2019. 150f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura - PPGEDUC, UFPA, Cametá, 2019.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Práxis e Pragmatismo: referências contrapostas dos saberes profissionais. In: SÁ, M. R. G. B; FARTES, V. L. B. (Orgs.). **Currículo, formação e saberes profissionais: a (re) valorização epistemológica da Experiência**. Salvador: EDUFBA, 2010.

_____; CARIA, T. H. L. Uma proposta de releitura do trabalho em Saúde no Brasil inspirada na experiência de Portugal. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, K. C. R **Integração e fragmentação dos processos formativos na conjuntura de implantação do Sistema Modular de Ensino Médio em um contexto amazônico**. 2018. 170f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB, UFPA, Belém, 2018.

SILVA, V. C Trabalho, **Formação e Produção de Saberes investidos/desinvestidos: a avaliação no trabalho docente de egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR UFPA-Cametá, PA**. 2019. 244f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TIRIBA, L; MAGALHÃES, L. D. R. Introdução: Experiência – o termo ausente?. In: _____. (Orgs.). **Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação**. Uberlândia: Navgando Publicações, 2018.

VIEIRA JUNIOR, P. R; SANTOS, E. H. A gênese da perspectiva ergológica: cenário de construção e conceitos derivados. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, p. 83-100, jan./abr. 2012.

Recebido em 15 de abril de 2020.
Aceito em 28 de maio de 2020.