



“Educação como prática de Liberdade”:
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

9811 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT09 - Trabalho e Educação

FORMAÇÃO DE TRABALHADORES E INTEGRAÇÃO DE SABERES EM PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ENSINO MÉDIO NO PARÁ

Kariny de Cássia Ramos da Silva - UFPA - Universidade Federal do Pará

FORMAÇÃO DE TRABALHADORES E INTEGRAÇÃO DE SABERES EM PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ENSINO MÉDIO NO PARÁ

Resumo

Apresenta-se resultado de pesquisa sobre formação de trabalhadores e integração de saberes no ensino médio sob a forma de oferta do Sistema de Organização Modular de Ensino-SOME da rede pública de ensino do estado do Pará. Discute-se integração de saberes a partir da construção da emancipação do sujeito do campo e sua práxis política no contexto de resistência no ensino médio. Trata-se de investigação qualitativa, pautada no materialismo histórico-dialético. Sugere possibilidade de construção de práxis política e integração de saberes a partir dos processos de resistências desenvolvidos no ensino médio no município de Cametá, nordeste paraense, permeado pela contradição capital/trabalho historicamente presente na região.

Palavras-chave: Formação de Trabalhadores; Integração; Saberes.

Introdução

O presente texto aborda a formação de trabalhadores e integração de saberes no Ensino Médio, sob a forma de oferta do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME[1] na Vila de Juaba, município de Cametá, nordeste paraense, como possibilidade de construção da emancipação do sujeito do campo[2], mediante articulação Estado e comunidade.

Partimos do pressuposto de que os trabalhadores constroem saberes por meio da experiência do trabalho e que esse processo é desenvolvido, conforme Thompson (1987), a partir da materialidade histórica, tanto pessoal como coletiva, perpassando pelas dimensões econômica e cultural, oportunizando a reconfiguração de valores e habilidades, em termos formativos, em prol de um processo de emancipação, entendida como a possibilidade de homens e mulheres se moverem historicamente de acordo com seus interesses de classe, constituindo-se, no dizer de Ciavatta (2008, p. 2), “[...] na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida”.

Outrossim, registramos que a pesquisa, que dá elementos para a presente exposição, foi realizada no contexto do Ensino Médio do SOME, na Vila de Juaba, Município de Cametá[3], Estado do Pará, tendo sido entrevistados 06 sujeitos, bem como feitas análises

dos documentos xxxxxxxxxx. Para a presente exposição, contudo, apresentamos considerações sobre a formação de trabalhadores na Amazônia, no contexto de uma Vila do Município de Cametá-Pará, de modo a caracterizar a singularidade e contradições formativas desses sujeitos, para, em seguida, discutir a questão da integração de saberes no processo de escolarização vivenciado no SOME, como elemento de emancipação.

Formação de trabalhadores, integração de saberes e processos de luta

Na diversidade que compõe o território amazônico, e aqui especificamente o território em que está inserido o município de Cametá, manifestam-se disputas entre capital e trabalho mediadas pelos processos de intensa exploração de “[...] recursos mínero-energéticos, invasão de terras para o agronegócio, monocultivo e criação de animais com o objetivo de atender aos interesses do mercado” (MENDES; MOURÃO; RODRIGUES, 2020 p. 5). Com o objetivo de manutenção e expansão do capital na região, essas práticas vão acumulando e concentrando riquezas nas ações predatórias, homogeneizando identidades culturais, impedindo as lutas de resistência, silenciando os povos e comunidades tradicionais.

E diante dessas considerações, entendemos que a luta pela construção de uma materialidade contra-hegemônica, em termos gramscianos, contudo, revela a existência de duas classes sociais: a burguesia e o proletariado, sendo que o Ensino Médio, nesse contexto social, apresenta-se também dual: atende às elites dirigentes representadas pela oferta de ensino que lhes concede formação geral, ao mesmo tempo em que atende à classe trabalhadora com preparação para o trabalho imediato.

Contudo, segundo Gramsci (1982), a escola pode exercer função preponderante, principalmente no sentido de construir uma educação “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*, que lhes oportuniza o processo de instrumentalização, conforme o método da Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com Saviani (2012), importantes para transformação da natureza, quanto os da *societas hominum*, desenvolvendo consciência sobre seus direitos e deveres, introduzindo-os na sociedade política e civil (RODRIGUES, 2020).

Por meio dessa organização produzida no trabalho, vai sendo forjada uma integração entre os saberes. No tocante ao que ocorreu no SOME quando do desenvolvimento de processos formativos, constatou-se que, do mesmo modo, a integração de saberes foi possível porque os trabalhadores se reuniam para compartilhar e desenvolver os saberes que estavam sendo construídos socialmente.

Em termos de classe, segundo a compreensão de Vázquez (2011, p. 313), a “[...] consciência da oposição antagônica do proletariado com os interesses da burguesia e, finalmente, da necessidade de organizar-se e atuar para conquistar o poder político e exercer sua dominação”, no dizer de Marx e Engels (2009, p. 16), “[...] dependerá sempre e em toda parte das circunstâncias históricas existentes”, de compreender as contradições vivenciadas pela classe trabalhadora quando da negação de seus saberes. A não compreensão dessas circunstâncias históricas subtrai a construção da consciência de classe e a conseqüente mobilização política, porque enfraquece a materialização de realidade sob os interesses dos trabalhadores.

De outro modo, a integração de saberes, considerando-se a unidade entre as experiências de trabalho dos sujeitos na interface com os conhecimentos e práticas educativas vivenciadas na escola de ensino médio, em um contexto rural, como o realizado a partir do

SOME na Vila de Juaba, assume um sentido de unidade teórico-prática dos saberes, considerando a educação como totalidade social, conforme já propunha Saviani (2012), que forma trabalhadores capazes de atuar com autonomia em contextos sociais diversos, porque toma a dimensão intelectual integrada ao trabalho produtivo com base no contexto social em que é produzido.

Diante dessas considerações, entendemos, criticamente, que não raro a cultura produzida na/para/pela escola, ao se tomarem os processos formativos no SOME como objeto de estudo, tem tido suas práticas formativas apoiadas muitas vezes nos conteúdos de disciplinas curriculares, embora haja experiências de integração de saberes, distanciando-se de práticas que consideram os saberes socialmente produzidos como complementação entre as habilidades que se atingem por meio das relações sociais advindas da experiência fora do contexto escolar e a capacidade de reflexão e reconfiguração dos conhecimentos acadêmicos.

Em relação à cultura produzida na escola, Nosella (2016) afirma a importância do Ensino Médio para o processo de democratização do país, revelando sua relevância estratégica, uma vez que a proposta de educação estatal depende do projeto de sociedade a que ela se destina, existindo “[...] uma íntima relação político-cultural entre a escolarização média e a elevação social desse setor. A atenção dada a esse nível de ensino pelo Estado depende de sua concepção de hegemonia nacional e de sistema escolar (NOSELLA, 2016, p. 71). Todavia, essa importância não significa alargar a dicotomia entre escola e vida, mas sim buscar a criação de práticas formativas integradoras.

Esta centralidade atribuída ao ensino médio, contudo, como possibilidade de integração, apresenta negações em sua materialidade efetivada no contexto em que o ensino médio pelo SOME é desenvolvido, denunciando que essa realidade apresenta, segundo Hage (2005, p.44), [...] grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais que definem os parâmetros de qualidade de ensino público conquistados nas lutas dos movimentos sociais populares do campo. (HAGE, 2005, p.44).

Unidade teórico-prática na implementação de um processo formativo que integra saberes

A relação entre teoria e prática objetivando a integração de saberes sempre foi alvo de questionamentos sobre como ela pode acontecer, a exemplo de estudos como os de Saviani (2012), Frigotto (2005), Rodrigues (2020), Araujo (2014), Charlot (2005), Ciavatta (2012), entre outros. Neste seguimento, indagações e dúvidas vêm sendo discutidas no sentido de compreender, analisando os modelos pedagógicos que vêm sendo desenvolvidos, como essa integração ocorre.

Trata-se, portanto, de compreender que a integração de saberes debatida no interior do ensino, e, no caso em tela, do Ensino Médio, desenvolve uma formação oposta à dualidade histórica do ensino médio brasileiro, que reduz o ensino, segundo Ciavatta (2012, p. 85), à “[...] preparação para o trabalho em seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social”.

Trata-se, portanto, de oferta de ensino, por meio dos processos de escolarização em que ocorre a integração de saberes, na qual se desenvolva a “[...] 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, 2012, p. 71). É um processo formativo, com base em Saviani (2021), em que a partir da realidade social dos sujeitos, de problemas por eles vivenciados no interior escolar, como o Ensino Médio presente na Vila de

Juaba, oportuniza a necessidade de conhecimentos escolares integrados às experiências de vida, constituída por saberes, fornecerem uma nova compreensão e atuação na realidade.

Considerações

Assim, o processo formativo desenvolvido no Ensino Médio por meio de práticas formativas no 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, embora a educação brasileira venha assumindo, nos últimos anos, dadas as reformas no Ensino Médio, uma política educacional que minimiza o tempo de formação, impulsionando 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.

Referências

ARAUJO, R. M. de L. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Col. Formação Pedagógica; v. 7).

ARROYO, M. G. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: **Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**, 1999. (Col. Por uma educação básica do campo, n 2).

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.

CIAVATTA, M. A FORMAÇÃO INTEGRADA a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Revista Trabalho Necessário Ano 3, nº 3-2005.

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

_____. **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.

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

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HAGE, S. M. et al. (Orgs.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1. ed. Belém: M. M.Lima, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MENDES, C. O; MOURÃO, A. R; RODRIGUES, D. S. **Modos de produzir a existência na Amazônia: lutas, conquistas e desafios**. Revista Trabalho Necessário. V.18, nº 37, set-dez (2020) ISSN: 1808-799 X.

NOSELLA, P. **Ensino médio à luz de Gramsci**. Campinas: Editora Alínea, 2016.

PARÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Pará. **Lei n. 7.806, de 29 de abril de 2014**.

Disponível em < www.pge.pa.gov.br/sites/default/files/lo7806.pdf> Acesso em: 26 mar. 2020.

RODRIGUES, D. S. **A integração saberes e conhecimentos escolares em processos formativos de trabalhadoras e trabalhadores em/a partir do contexto amazônico paraense.** Revista Humanidades e Inovação v.7, n.12 – 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** – 42. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 5).

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

[1] O Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME é uma política de educação que tem, dentre suas finalidades, ofertar Ensino Médio para atendimento de discentes em localidades de difícil acesso ou com dificuldades estruturais por conta da sua localização. Caracteriza-se como política de interiorização do Ensino Médio no Pará com ensino presencial em funcionamento em estabelecimentos de ensino da rede pública municipal e com auxílio de sedes comunitárias nas localidades rurais (PARÁ, 2014)

[2] A discussão sobre a formação ofertada aos alunos do campo tornou-se amplamente difundida por causa das bandeiras levantadas pelos grupos sociais advindos do campo, os quais partem de premissas que afirmam aquele contexto está em movimento, que a Educação Básica está sendo construída neste contexto e que existe uma nova prática de escola que está sendo forjada, em um processo mais amplo de humanização (ARROYO, 1999; CALDART, 2003).

[3] Cameté fica localizada no nordeste do Estado do Pará, há 200 km de Belém, Capital do Estado. Segundo dados do IBGE (2010), possui 120.896 habitantes, com estimativa de 134.100 para o ano de 2017. Na área rural do município, residem 68.058 pessoas; desse total residente na área rural, 14.792 habitantes são residentes do Distrito de Juaba.