

Cadernos Macambira
V. 5, Nº 2, 2020. Página 259 de 448. ISSN 2525-6580
Anais do I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências - I CIEPTER – 21 a 30 de setembro de 2020.
Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes
http://revista.lapprudes.net/

Grupo de Diálogo 05: Contribuições do Pensamento de Paulo Freire à Educação Profissional

(Entre) Trabalhadores/as: enredando educação e trabalho no contexto do ensino médio integrado

Joseane da Conceição Pereira Costa, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Catu. joseanecpc@gmail.com;
Marcelo Souza Oliveira, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Catu. marcelo.olveira@ifbaiano.edu.br;
Davi Silva da Costa, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Catu. davi.costa@ifbaiano.edu.br.

Palavras-chave: Pensamento de Paulo Freire, Educação Profissional, Educação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa apresentar um relato de experiência sobre a compreensão da educação do/a trabalhador/a a partir da pesquisa que estamos desenvolvendo_no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, a qual buscou interpretar a formação escolar no Ensino Médio Integrado - EMI através das experiências de estudantes egressos/as do IF Baiano *campus* Catu.

O caminho que percorremos perpassa pela necessidade de se pensar o EMI, cujas políticas de formação encontram-se implementadas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a partir das experiências vividas pelos/as egressos/as e suas manifestações no percurso formativo ou profissional desses/as estudantes pós Ensino Médio. Em verdade, até que ponto temos pensado e problematizado as experiências vividas pelos sujeitos em sua formação? E, quais são as suas percepções?

Nessa lógica, iniciamos os processos de investigação através de uma atitude fenomenológica tal qual Smart (1978) denomina de “dúvida fenomenológica” ao buscarmos tornar explícita a consciência daquilo que está latente no mundo-da-vida. Para tanto, tornou-se necessário compreendermos a formação escolar como processual e construída intersubjetivamente pelos

sujeitos sociais, o que nos provocou a pensarmos a educação e sua relação com o trabalho através das percepções e entendimento dos/as estudantes e suas experiências da objetividade da realidade vivida em seus espaços formativos.

A partir da leitura lefebvriana feita por Souza (2015), consideramos também que a política de Educação Profissional e Tecnológica - EPT pode ser observada pelo movimento entre o que é concebido, percebido e vivido. Ademais, as condições objetivas para uma formação numa perspectiva integradora estão postas e concebidas pelo Estado através do Decreto nº5154/04 e da Lei de Criação dos Institutos Federais (Lei nº11.892/2008). Dessa maneira, tornou-se relevante refletirmos sobre as percepções e as experiências vividas pelos sujeitos-alvo da política diante das condições objetivas que temos. Deveras, não objetivamos compreender o processo formativo pelo viés das concepções da política, mas, sobretudo, através da sua execução, naquilo que é percebido e vivido no EMI e suas consequências posteriores.

Os/as estudantes, embora não sejam os/as executores/as diretos da política educacional, estão imersos/as no processo de sua execução, vivendo e enfrentando os diferentes dilemas e desafios que se apresentam no percurso da formação. Entretanto, é imprescindível dizermos que a escolha pelos/as estudantes egressos/as associa-se precisamente pelo interesse em considerarmos as experiências daqueles/as que já passaram pelo processo, mas sem despercebermos a temporalidade como um aspecto da formação na qual passado, presente e futuro são coexistentes na sua relacionalidade. (SAQUET, 2015).

Para desenvolver este relato, tomaremos o conceito de experiência a partir da ideia de Larrosa (2002), tendo sido definida como aquilo que nos passa, nos acontece e nos toca. Isso foi fundamental para compreendermos a educação como processo cujo sentido se dá pela experiência vivida. Consideraremos também um recorte das interpretações que estamos realizando tendo como base uma entre as unidades de sentidos resultantes do processo noético-noemático[1] que realizamos na atividade de pesquisa: a integração.

[1] De acordo com Lima (2014), do ponto de vista fenomenológico, a correlação entre o ato intencional da consciência e o correlato objetivo puramente intencional (aquilo que é visto) desse ato, denomina-se de correlação noético-noemático através da qual são formadas unidades de sentido. LIMA, Antônio Balbino, org. **Ensaios sobre fenomenologia**: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty. Ilhéus, BA: Editus, 2014

DESENVOLVIMENTO

Nosso campo de pesquisa foi delineado considerando o universo de estudantes que concluíram o EMI no IF Baiano, *campus* Catu, e experiências vivenciadas nesse tempo, espaço e formação bem como suas manifestações no percurso traçado por eles/as pós Ensino Médio. Não consideramos relevante marcar a atividade de pesquisa por egressos/as de um curso específico, uma vez que o foco da pesquisa é o projeto de EMI. Assim, a inclusão do/a participante na pesquisa consistiu, *a priori,* ter realizado e concluído qualquer curso em sua forma integrada, na qual a formação geral é feita junto com a formação técnica no IF Baiano *campus* Catu.

Para termos acesso às/aos participantes utilizamos a técnica *snowball,* também conhecida no Brasil como "bola de neve". De acordo com Vinuto (2014) essa abordagem metodológica é útil principalmente quando o grupo ou sujeitos da pesquisa são de difícil acesso. Com base nisso, chegamos ao limite de até seis participantes, respeitando-se, dessa forma, o viés fenomenológico da pesquisa.

Escolhemos a entrevista narrativa, para a captação dos sentidos das coisas, almejando extrair a narração das experiências por parte do sujeito e de episódios relevantes de sua vida. Weller (2009, p. 5) ao fazer alusão à Schutze, salienta que:

> Ao idealizar essa forma de entrevista também denominada de "narrativa improvisada", Schütze (1987) parte do princípio que a narração está mais propensa a reproduzir em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos (...) a entrevista narrativa não foi criada com o intuito de reconstruir a história de vida do informante em sua especificidade, mas de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia(...) essa técnica de geração de dados, busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências.

Nessa perspectiva, a entrevista narrativa teve como ideia básica considerar o ponto de vista dos/as estudantes egressos/as, que também se constituem enquanto trabalhadores/as no sentido ontológico e social, para refletir sobre o processo de formação com base em suas experiências no EMI. Levando em conta a interpretação da realidade vivida a partir de um movimento noético-noemático, obtivemos a integração como uma das unidades de sentido para compreender de que maneira a educação escolar possibilita um rompimento com as racionalidades impostas pelo capital ao processo de escolarização dos/as trabalhadores/as.

Uma questão que se fez evidente nas narrativas dos/as egressos/os está relacionada com a ideia de integração associada necessariamente ao mundo do trabalho e à formação técnica, mas não apenas isso. Podemos aqui considerar a observação feita por Joabe (20 anos) sobre o que vem a ser a integração:

> Quando eu entrei aqui no campus, né, que a gente conheceu esse sistema de ensino integrado que alinha as áreas do conhecimento com as disciplinas técnicas, a gente já imagina: eu vou ser um futuro profissional e vou estar dentro do mundo do trabalho. Então, isso já coloca uma carga na gente, né...Como é que vai ser esse processo? Será que vou sair daqui como um técnico em química que teve uma formação de qualidade? Que atende os requisitos para atuar como técnico em química?

E continua:

> A gente sabe o que é educação, mas a educação tem uma definição bem ampla. Você vê que eu [estando] inserido dentro de um contexto educacional específico, aqui no campus Catu, eu tive acesso a uma formação social, a uma formação política, uma formação acadêmica, uma formação profissional...Então são várias dimensões, né, que a gente tem aí para discutir, debater (...).

Importante é notarmos que o olhar desconfiado para o EMI em comparação a um currículo tecnicista que atende diretamente ao interesse das empresas é uma questão que perpassa pela compreensão inicial dos/as estudantes como garantia de emprego. Há um ajustamento inicial entre a racionalidade limitante do capital e o imaginário simbólico dos sujeitos ingressantes, aspecto que entra em crise, se confronta e tende a ser ressignificado no percurso formativo.

Nessa perspectiva, a integração, para além de uma articulação entre a formação técnica e formação geral, precisa estar vinculada à formação política. Entrementes, a integração fundamenta principalmente a ideia de trabalho como princípio educativo, sem o qual não há formação e não há produção de existência.

Não visamos esgotar, nesse momento, os diferentes conceitos que a palavra “integração” pode assumir. Porém, é necessário dizer que sua compreensão ainda tem um pouco de claro-escuro naquilo que é percebido e vivido no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM no Brasil, como é possível observar na fala de Soliene (23 anos), ao associar a integração apenas ao âmbito do currículo:

> (...) na questão de horários de aulas, (...) sempre intercalava tanto a formação geral quanto a profissional, e, também, no quesito de conteúdo de sala de aula, geralmente, o professor de geografia sempre abordava algo voltado para Agropecuária e português também, literatura. Nós sempre utilizávamos materiais que tocavam nesse assunto, na Agropecuária.

Interessa saber ainda que uma formação de natureza mais crítica do que necessariamente omnilateral foi evidenciada entre as narrativas dos/as egressos/as, ainda que uma formação com estímulos críticos tenha como fundamentos as nuances de uma formação omnilateral e esta última seja imperativa na luta pela consolidação de uma formação integral dos sujeitos tendo como base o trabalho como princípio educativo tencionando à emancipação humana.

Segundo Marx e Engels (2007) para que o homem alcance sua condição de omnilateralidade é preciso alterar as condições sociais vigentes e criar um novo sistema de ensino. Assim, a formação omnilateral visiona não apenas a superação da formação unilateral dos homens, mas, principalmente, a superação da sociedade de classes, oportunizando inclusive aos homens o acesso omnilateral aos bens e serviços de uma sociedade, o que não é possível de materializar no contexto do sistema capitalista vigente.

Partindo desse ponto de vista, percebemos que o pensamento de Paulo Freire sobre educação é mais próximo da realidade vivenciada pelos/as estudantes em sua formação no EMI principalmente em relação às manifestações desta nos percursos traçados pelos/as egressos/as: capacidade de refletir sobre si, sobre o/a outro/a e sobre o mundo em que está inserido (FREIRE, 2005). A fala de Ariel (24 anos) retrata em parte essa questão ao considerar sua necessidade de inserir-se na vida produtiva e correlacionar sua formação e a falta de oportunidade para ingresso no mundo do trabalho:

> Nunca é uma perda você estudar, mas, assim, eu ter feito três anos de um curso e logo após eu não ter me inserido no mercado de trabalho relacionado a aquele curso, eu fiquei um pouco decepcionado (...) porque eu tive de estudar três anos, integral, um curso, e quando me formei não teve oportunidade pra mim. Então fiquei um pouco decepcionado mesmo por conseguir me formar, e quando me formei, eu não consegui a oportunidade que eu queria.

Não é à toa que, para Freire (1980), uma educação libertadora precisa ser dialógica, na qual os sujeitos cognoscentes, numa perspectiva problematizadora, realizam o exercício de pensar criticamente em si e sobre a realidade social. Uma das egressas, Louise (24 anos), refletindo sobre esse movimento de pensar a formação, disse: “acho que a gente tem que falar. (...) isso tinha de ser debatido nas escolas: Como é pra vocês a formação de vocês? Em qualquer escola. Porque as pessoas se ouvem e se redescobrem”. Importa destacar aqui a relevância de problematizar o processo formativo com os sujeitos e pelos sujeitos dessa formação cuja ação possui uma natureza

transformadora ao considerarmos que "Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade" (FREIRE, 1977, p. 43).

Isso está em consonância com nosso intento de produzir um documentário de curta-metragem com as narrativas dos sujeitos egressos, o qual consistirá no produto da pesquisa e poderá se configurar como um instrumento de reflexão e ressignificação dos/as estudantes em curso sobre sua educação-formação. Esperamos que, para além de provocar novas formas de pensar a educação no contexto da EPT no Brasil, a comunidade *locus* da pesquisa possa (re)conhecer a si própria e refletir sobre sua práxis através das histórias dos sujeitos que forma.

Em nossa interpretação, estamos compreendendo que a relevância do papel da escola está na democratização do acesso ao saber e das formas mais elaboradas do nível de consciência política da classe trabalhadora, cuja ação pedagógica está pautada na articulação entre a teoria e a prática, com foco numa educação emancipatória. Em contrapartida, não se pode desconsiderar que a escola assume, também, uma natureza contraditória nas relações sociais de produção. Ao tempo que molda os sujeitos para a manutenção da ideologia dominante, a educação escolar é também espaço de formação essencial para um enfrentamento sólido do/a trabalhador/a no combate às formas de opressão e disciplinamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências dos/as egressos/as do IF Baiano *campus* Catu têm revelado que a escola é necessária e é espaço de resistência e luta. Ainda que a escola tenha alcançado um alto nível de importância para o capital e para a classe trabalhadora no contexto das relações sociais de produção, um projeto de educação que tenha como um de seus princípios a integração permite vislumbrarmos processos formativos mais emancipatórios manifestos a partir do desenvolvimento social, econômico, profissional ou acadêmico dos sujeitos que se formam.

A pesquisa tem buscado compreender o fenômeno da formação através de um olhar fenomenológico sobre a realidade vivida a partir das experiências dos/as estudantes egressos/as

visando à formulação de intenções[1] relacionadas à formação do/a trabalhador/a no contexto da EPT. Uma questão importante está em compreender de que maneira a educação, através do sentido de integração, dá conta de sua função política visando à emancipação dos sujeitos que se formam.

Para Freire (2005) os atores do ato educativo devem participar democraticamente, se comunicarem e socializarem suas percepções, seus saberes, e visões de mundo e de sociedade. É fundamental, então, percebermos a escola como o lugar do pensar crítico sobre o mundo e o estar no mundo, de problematização da realidade concreta, e espaço privilegiado de exercitar a "presença curiosa do sujeito em face do mundo". Assim, não se trata de creditar aos processos formativos a responsabilidade de alterar a realidade social, mas de entender que alguns desses processos contribuem para que os sujeitos se insiram na vida produtiva e ao mesmo tempo questionem à lógica mercantil, possibilitando-os a um enfrentamento mais incisivo contra o capital.

Isso exige colocarmos em evidência as experiências dos sujeitos em sua formação e ter como parâmetro o ser humano enquanto produtor de sua existência e de sua história. Isso nada tem a ver com uma ideia romântica ou utópica dos processos educativos. É imperativo considerarmos a visão freiriana de que a educação não transforma a realidade social, mas transforma os sujeitos capazes de transformar a realidade social. As experiências formativas dos/as egresso/as são demasiadamente importantes se quisermos reformular e recuperar uma visão de educação que se relaciona com a ideia de emancipação da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jul. 2004.

BRASIL. **Lei n. 11982, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2008.

[1] Na fenomenologia, "intenção" representa a relação de consciência ou de experiência que temos com um objeto (SOKOLOWSKI, 2014). Nesse sentido, o ato de intencionar, na perspectiva fenomenológica, não deve ser confundido com o uso comum da palavra "intenção" quando utilizada como objetivo para uma ação ("ele estudou com a intenção de passar na prova"). SOKOLOWSKI, R. **Introdução à fenomenologia.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação.** 10 ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [*online*]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478

LIMA, Antônio Balbino, org. **Ensaios sobre fenomenologia**: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty. Ilhéus, BA: Editus, 2014

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Ed. WMF Martins Fontes. 2007

SAQUET, Marcos Aurélio. **Por uma Geografia das territorialidades e das temporalidades:** uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011

SMART, B. **Sociologia, Fenomenologia e Análise Marxista**. Rio Janeiro: Zahar, 1978

SOKOLOWSKI, R. Introdução à fenomenologia**.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2014

SOUZA, Heron Ferreira. **Política de educacão profissional e tecnológica e desenvolvimento territorial:** análise do Instituto Federal Baiano no contexto do semiárido da Bahia, Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. ***Temáticas***, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014

WELLER, W**. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa**: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPeD, 32., 2009, Caxambu, MG. Anais. Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p. 1-16.