

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA BAIANO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA**

JOSEANE DA CONCEIÇÃO PEREIRA COSTA

**“A GENTE NÃO ENCONTRA TUDO AQUI”: FORMAÇÃO,
TRABALHO E EXPERIÊNCIA A PARTIR DE EGRESSOS/AS DO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IF BAIANO *CAMPUS CATU***

Catu
2021

JOSEANE DA CONCEIÇÃO PEREIRA COSTA

**“A GENTE NÃO ENCONTRA TUDO AQUI”: FORMAÇÃO,
TRABALHO E EXPERIÊNCIA A PARTIR DE EGRESSOS/AS DO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IF BAIANO *CAMPUS CATU***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira
Coorientador: Prof. Dr. Davi Silva da Costa

Catu
2021

IF Baiano – Biblioteca *campus* Catu

Costa, Joseane da C. P.

A gente não encontra tudo aqui: formação, trabalho e experiência a partir de egressos/as do Ensino Médio Integrado do IF Baiano *campus* Catu/ Joseane da C. P. Costa. Catu, 2021

201 f.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Catu, 2021

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira

Coorientador: Prof. Dr. Davi Silva da Costa

1. Ensino Médio Integrado 2. Trabalho e Educação 3. Experiência e Formação 4. Filme documentário. I.
II. III.

(Código)

JOSEANE DA CONCEIÇÃO PEREIRA COSTA

“A GENTE NÃO ENCONTRA TUDO AQUI”: FORMAÇÃO, TRABALHO E EXPERIÊNCIA A PARTIR DE EGRESSOS/AS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IF BAIANO *CAMPUS CATU*

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.

Catu, 15 de julho de 2021.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano
Orientador

Prof. Dr. Davi Silva da Costa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano
Coorientador

Prof. Dr. Heron Ferreira Souza
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano

Profa. Dra. Ana Lícia de Santana Stopilha
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowski
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

JOSEANE DA CONCEIÇÃO PEREIRA COSTA

A GENTE NÃO ENCONTRA TUDO AQUI

Produto Educacional apresentado como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.

Catu, 15 de julho de 2021.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano
Orientador

Prof. Dr. Davi Silva da Costa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano
Coorientador

Prof. Dr. Heron Ferreira Souza
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano

Profa. Dra. Ana Lícia de Santana Stopilha
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowski
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

À Carmelita e Odilon Pereira (*in memoriams*), por me mostrarem a vida como ela é;

Lis e Henry, por desvelarem o que a vida pode ser.

Aos filhos e filhas da classe trabalhadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Jeová pela vida e por me permitir experimentar este momento tão cheio de sentidos e (re)construções.

À minha mãe, Ana, e ao meu pai, José, pelo amor, pelo zelo, pelo cuidado, e por cada incentivo que me deram ao longo da vida. Vocês são os meus motivos especiais para os feitos nesta caminhada.

À minha irmã Josimara, por acreditar e apoiar sempre meus passos dados no mundo-da-vida.

À minha sobrinha Lis e ao meu sobrinho Henry, por serem tão pacientes e lembrarem de me perguntar todos os dias sobre este trabalho: “terminou, tia?”

A toda a família Pereira: Dalvinha e Germano, Leninha, Adla e Jai, Idinha e Zelito, Adilson e Del, Ditinho e Jucy, (e Nai que está no meu coração); e aos primos e primas, Elaine, Aline, Helber, Helder, Geisa, Ariane, Priscila, Israel e Camila, por celebrarem comigo esta conquista.

Aos amigos e amigas Manuela, Luana, Cris Souza, Adri, Carlinhos, Raquel, Rapha Costa, David, Rei, Nil e Claudia que me motivaram de diferentes formas durante o caminho. Thiago Louro pela prontidão; Gil, pela especial atenção; e Carlos André, pela disponibilidade e disposição inestimáveis.

A Ian, por ter cedido gentilmente suas músicas para compor o nosso filme. A Niel do Bandolim, igualmente, e a Tarcísio, pelo diálogo com o sensível. Obrigada por terem nos presenteado com sua arte e, assim, adornarem e também darem sentidos ao nosso documentário.

Ao amigo Lailson, que de maneira muito entusiástica me acompanhou nas idas e vindas a Catu para materializarmos parte deste processo em um filme documentário. Obrigada por sua disposição, seu olhar, sua técnica, trabalho e ciência.

Aos /às participantes desta pesquisa, Ariel, Daniel, Joab Silva, Joabe Meireles, Louise e Soliene, por compartilharem suas experiências e por o terem feito da maneira mais bonita, genuína e gentil.

À Secretaria Municipal de Educação de Cruz das Almas por apoiar o afastamento integral do meu exercício e pela celeridade do processo. E a todos/as os/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Sistema Municipal que me inspiraram tantas vezes à discussão entre trabalho e educação.

À Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, em especial a Superintendência de Educação Aberta e a Distância, igualmente, pelo apoio ao afastamento das minhas atividades e por disponibilizar parte da estrutura necessária para produzirmos o filme documentário. Ao prof. Adilson, pela especial compreensão.

Ao IF Baiano *campus* Catu por me possibilitar um espaço de pesquisa instigante e pela solicitude dos/as colegas que ali estão, em especial, o setor de Biblioteca, D.A e o setor de T.I. À Margô, pela atenção em cada encontro presencial que tínhamos ali. Muitas conexões nasceram naquele cantinho da cantina.

Aos/as companheiros/as do PROFEPT, turminha única, cativante e extraordinária, em especial, Martinha, Gleice, Di, Osni, Dal, Alice, Diego, Ronni e Lu.

Aos/às professores/as do PROFEPT do IF Baiano *campus* Catu, em especial, o prof. Heron, a profa. Patrícia e o prof. Leonan pelas discussões densas e construção de muitos sentidos no limite deste percurso formativo.

Ao meu orientador, prof. Marcelo, que sempre acreditou e incentivou mesmo quando eu não acreditava. Seu encorajamento foi uma constante nesta caminhada e me sinto muito grata pela confiança, pela convivência, pelos diálogos e por me ajudar a perceber que as coisas estavam boas e bonitas, e que elas podem ser simples também. Tenho muito contentamento por construirmos com leveza este percurso e nele avançarmos.

Ao meu coorientador, prof. Davi, que me acolheu para além de uma coorientação, e se tornou um amigo, sendo uma especial inspiração. Na pesquisa e no mundo-da-vida, nossa convivência teve muitas “intenções cheias” e subversivas. Ajudou-me a encontrar outros caminhos, outras construções e outras formas de continuação. Saiba que foi uma honra para mim ter convivido com você neste período.

Criei raízes, já tenho tronco, flores e frutos.

Ariel Souza

(...) E eu sou uma árvore bonita.

Edson Gomes

COSTA, Joseane da C P. “A gente não encontra tudo aqui”: formação, trabalho e experiência a partir de egressos/as do Ensino Médio Integrado do IF Baiano *campus* Catu. 201 f Dissertação (Mestrado), PROFEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Catu, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a formação no/do Ensino Médio Integrado (EMI) a partir das experiências de seis estudantes egressos/as do IF Baiano *campus* Catu. O estudo buscou descrever os sentidos que os/as estudantes egressos/as do EMI atribuem à sua formação vivenciada na Educação Profissional e Tecnológica a partir da dimensão trabalho e perceber como se manifestam os possíveis contributos da formação no percurso deles/as após o Ensino Médio Integrado. Metodologicamente, adotamos a perspectiva fenomenológica para fins de captação dos sentidos das coisas, tendo sido observado, como experiências pré-predicativas, o que vem sendo concebido como política de formação no contexto da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio e do Ensino Médio Integrado. Dentre os procedimentos, dispusemos o problema da pesquisa em *epoché*, que consistiu em: Como se apresentam as experiências formativas do/a estudante egresso/a do IF Baiano *campus* Catu na relação que se estabelece com o EMI? Em seguida, utilizamos a técnica *snowball* para acesso aos/às participantes, considerando o limite de seis egressos/as no universo de estudantes que concluíram o EMI no IF Baiano *campus* Catu; realizamos a entrevista narrativa com os/as seis participantes cujos processos formativos ocorreram entre 2011 e 2016; e a partir de um processo noético-noemático, construímos as unidades de sentido para chegarmos às essências que caracterizam o fenômeno. Com isso, desenvolvemos intenções categoriais visando à compreensão do fenômeno, etapa em que, então, nos aproximamos de questões teóricas. Ao articular a formação geral e a formação técnica, o Ensino Médio Integrado tem sido defendido como uma luta política na contemporaneidade para a superação da dualidade do sistema escolar em direção a uma educação emancipadora. Essa compreensão, na prática, perpassa necessariamente pelas experiências no campo do contraditório e da integração, articuladas ao trabalho como produção da existência. Produzimos, a partir das narrativas dos/as egressos/as, um filme documentário que se configurou como uma experiência que possibilita provocar outras experiências aos/às estudantes em curso no Ensino Médio Integrado, à comunidade lócus da pesquisa e, por extensão, à classe trabalhadora, intencionando sua própria ressignificação sobre sua educação-formação.

Palavras-Chave: Ensino Médio Integrado. Trabalho e Educação. Experiência e Formação. Filme documentário.

COSTA, Joseane da C P. "We can't find everything here": training, work and experience from graduates of Integrated High School at IF Baiano campus Catu. 201 f Dissertation (Master's), PROFEPT, Federal Institute of Education, Science and Technology Baiano, Catu, 2021.

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate the training in/from Integrated High School (*EMI*) based on the experiences of six graduate students from the IF Baiano Catu campus. The study aimed to describe the meanings that *EMI* graduate students attribute to their training experienced in the Professional and Technological Education from the work dimension and to perceive how the possible contributions of training are manifested in their path after Integrated High School. Methodologically, we adopted the phenomenological perspective for the purpose of capturing the meanings of things, having been observed, as pre-predicative experiences, what has been conceived as a training policy in the context of Professional and Technological Education at Secondary Level and Integrated High School. Among the procedures, we set out the problem of the research in *epoché*, which consisted of: How are the formative experiences of the graduate student from the IF Baiano campus Catu presented in the relationship established with the *EMI*? Then, we used the snowball technique to access the participants, considering the limit of six graduates in the universe of students who completed the *EMI* at the IF Baiano campus Catu; we carried out the narrative interview with the six participants whose formative processes took place between 2011 and 2016; and from a noetic-noematic process, we build the units of meaning to arrive at the essences that characterize the phenomenon. With this, we developed categorical intentions aimed at understanding the phenomenon, a stage in which we then approached theoretical issues. By articulating general education and technical education, Integrated High School has been defended as a contemporary political struggle to overcome the duality of the school system towards an emancipatory education. This understanding, in practice, necessarily permeates the experiences in the field of contradictory and integration articulated to work as a production of existence. Based on the *alumni's* narratives, we produced a documentary film that was configured as an experience that makes it possible to provoke other experiences for students taking part in Integrated High School, for the research locus community and, by extension, for the working class, intending its own redefinition of its education-training.

Keywords: Integrated High School. Work and Education. Experience and Training. Documentary film.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A relação consciência-coisa.....	18
Figura 2 - O concebido, o percebido e o vivido	31
Figura 3 - Caminho percorrido até os/as egressos/as	48
Figura 4 - Estúdio itinerante.....	52
Figura 5 - Reunião de construção das unidades de sentido a partir da manifestação do fenômeno	60
Figura 6 - Esquemas de interpretação	62
Figura 7 - Etapas de elaboração do "produto educacional"	159
Figura 8 - Identidade visual do filme.....	164
Figura 9 - Interação dos/as estudantes do EMI durante a apresentação do filme	166
Figura 10 - Mural virtual construído com os/as estudantes do EMI sobre sua experiência com o filme.....	174
Figura 11 - Interação dos/as estudantes do EMI ao término do encontro de exibição do filme.....	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização das entrevistas realizadas	51
Quadro 2 - Perfil dos/as entrevistados/as.....	53
Quadro 3 - Unidades de sentido a partir do processo noético-noemático	63
Quadro 4 - Perfil dos entrevistados egressos da EPTNM no componente curricular “Bases conceituais”	125
Quadro 5 - Síntese do roteiro construído pós-intenções categoriais	162
Quadro 6 - Caracterização das turmas que experienciaram a apresentação do filme	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EF - Ensino Fundamental

EM - Ensino Médio

EMI - Ensino Médio Integrado

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio

ES - Ensino Superior

IC - Iniciação Científica

IF Baiano - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

PROFEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

RFEPCT- Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

1	NOTAS INICIAIS	16
	PREÂMBULO	16
1.1	A PERCEPÇÃO DO MUNDO-DA-VIDA	17
1.2	O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	27
2	FIANDO O SUBJETIVO-OBJETIVO: A EXPERIÊNCIA ANTES E DEPOIS DO FENÔMENO	35
	PREÂMBULO	35
2.1	PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: EDUCAÇÃO, ESCOLA E OLHAR FENOMENOLÓGICO	36
2.2	SOBRE OS/AS EGRESSOS/AS: O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ ELES/AS E COM ELES/AS	46
2.3	A MANIFESTAÇÃO DO FENÔMENO: A ENTREVISTA NARRATIVA E AS UNIDADES DE SENTIDO	55
2.4	AS ESSÊNCIAS QUE CARACTERIZAM O FENÔMENO: ESCOLA, TRABALHO (E CIÊNCIA) E (DE)FORMAÇÃO.....	63
3	AS EXPERIÊNCIAS NO CONTRADITÓRIO E A PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO	70
	PREÂMBULO	70
3.1	A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO EXPERIÊNCIA NO CAMPO DO CONTRADITÓRIO.....	70
	3.1.1 As contradições na educação e a escola (de)formadora	85
	3.1.2 Ensino Médio Integrado e as experiências na integração	98
3.2	O TRABALHO COMO PRODUÇÃO DA (RE)EXISTÊNCIA	110
	3.2.1 Sobre a dimensão ciência na formação	123
4	O PERCURSO FORMATIVO APÓS O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ENTRE A (CON)FORMAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO	135
	PREÂMBULO	135
4.1	AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO NO PERCURSO APÓS O ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	135
4.2	A EMANCIPAÇÃO FORMULADA PELAS EXPERIÊNCIAS	146
5	O FILME DOCUMENTÁRIO: “A gente não encontra TUDO aqui”	153

PREÂMBULO	153
5.1 A CONCEPÇÃO E A PRODUÇÃO DO FILME DOCUMENTÁRIO.....	153
5.2 A PRODUÇÃO DA EXPERIÊNCIA: APRESENTAÇÃO DO FILME AOS/ÀS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	163
6 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS (embora finais)	179
REFERÊNCIAS.....	187
APÊNDICE A – MATERIAL QUE ACOMPANHA O DOCUMENTÁRIO	196

1 NOTAS INICIAIS

O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual.

*Franco Ferrarotti.*¹

PREÂMBULO

Esta introdução busca revelar o fio condutor que constitui esta pesquisa². As palavras de Ferrarotti, em epígrafe, demonstram o quanto o desenvolvimento deste trabalho, sua objetividade, parte de uma construção e ação intersubjetivas. Ao tomar a perspectiva fenomenológica como princípio, e mesmo na análise marxista, é possível considerar que não há dicotomia entre o sujeito e seu objeto (SMART, 1978). Esta pesquisa manifesta uma forma de ver e pensar a educação em conexão, especialmente, com os espectros de estudantes da classe trabalhadora acerca do processo formativo experienciado por eles/as no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, *campus* Catu. Concordo muito com a perspectiva de Smart (1978) ao compreender que as suposições dos indivíduos estruturam o mundo; e para que os fenômenos do mundo sejam interpretados, é preciso que essas suposições também o sejam.

Na primeira seção, faço uma analogia sobre o processo de reflexão que surge a partir de uma realidade vivida, experimentado nesta pesquisa para compreensão do objeto de estudo, e, em seguida, descrevo algumas nuances de meu percurso formativo e profissional que, em aspectos acadêmicos e ideológicos, levaram ao desenvolvimento deste trabalho. Na segunda, evidencio o cerne desta pesquisa, seus objetivos, princípios metodológicos que possibilitaram compreender as experiências dos sujeitos em sua formação no

¹ Ferrarotti (1988, p.26). Ferrarotti é sociólogo e considerado o “pai” da sociologia moderna na Itália.

² Importa dizer que, neste trabalho, o uso da primeira pessoa do singular aplica-se às minhas próprias experiências de percepção ou intelecção, ao passo que o uso da primeira pessoa do plural destaca compreensões em conjunto com meu orientador, professor Marcelo Oliveira, e meu coorientador, professor Davi Costa.

Ensino Médio Integrado, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Em alguns momentos, ambas se entrecruzam em um movimento de voltar às coisas mesmas a partir da relação consciência-coisa.

1.1 A PERCEPÇÃO DO MUNDO-DA-VIDA

Em minhas aulas como professora, seja qual for o nível de ensino, a escola ou o curso, trago sempre comigo dois cartuns de Quino³, dispostos na Figura 1, na página seguinte, nos quais a personagem Mafalda, ao se deparar com uma pessoa pobre na rua, pergunta à sua mãe: “Por que tem gente pobre?”. Ao apresentar esses cartuns aos/ às estudantes, sejam estes/as jovens, adultos/as, ou idosos/as, nunca o fiz com o intuito de iniciar uma discussão sobre desigualdade social ou econômica. Em vez disso, o objetivo para colocá-los em pauta, na sala de aula, e, mesmo, para trazê-los aqui, parte de uma recomposição que o filósofo e professor Paulo Ghiraldelli Jr⁴ fez ao tentar explicar o processo de se pensar a realidade que, neste trabalho, tomando a perspectiva fenomenológica, chamaremos de mundo-da-vida (*Lebenswelt*), isto é, aquilo que é real, aparece e experienciamos. Tratarei mais especificamente sobre a abordagem fenomenológica no capítulo dois deste trabalho.

No cartum, Mafalda percebe uma “coisa” ou dá-se conta de algo a partir daquilo que experiencia (ver uma pessoa pobre na rua), sensibiliza-se (fica com o “coração apertado”), questiona-se e apresenta uma interpretação humanística e socialmente coerentes para o fenômeno: “deviam dar casa, trabalho, proteção e bem-estar aos pobres”. Além do apontamento dado pelo Ghiraldelli Jr, costumo atribuir esse processo ao que Paulo Freire⁵ denomina de consciência crítica e representa uma superação da atitude espontânea sobre o mundo para uma postura crítica mediante a realidade visando à transformação. De acordo com Freire (1980), paralelamente à consciência crítica, há também a visão astuta e a ingênua das coisas.

³ Quino, ou Joaquín Salvador Lavado Tejón, foi um pensador e cartunista argentino criador da grande personagem Mafalda, uma criança de 6 anos de idade observadora do mundo à sua volta, e de outros quadros de humor.

⁴ GHIALDELLI JR, P. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Ática:2006

⁵ Educador e Patrono da Educação Brasileira. Um dos mais notáveis pensadores da educação e autor da obra que se tornou um projeto e uma concepção política “Pedagogia do Oprimido”.

A visão ingênua, naquele *cartum*, pode ser evidenciada pela mãe de Mafalda, que não tem resposta para a pergunta e, talvez, nunca tenha pensado, percebido ou questionado aquela situação (coisa). A visão astuta é reservada à Susanita, amiga de Mafalda, que considera que os pobres deveriam ser “escondidos”, e implica não apenas perceber a coisa, mas considerar que esta deve permanecer como está, ao fingir que o problema não existe.

Figura 1 - A relação consciência-coisa



Fonte: GHIRALDELLI (2006 , p. 13,14).

É curioso como Freire aproxima-se da atitude fenomenológica para fazer compreender o processo de conscientização concebido por ele: “quanto mais conscientização, mais se des-vela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto” (FREIRE, 1980, p. 26). Mais relevante ainda é considerarmos seu entendimento de que “A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo” (*Ibidem*, p.26, 27), ou seja, relação consciência-coisa.

A fenomenologia, contrapondo-se ao cientificismo, pretende que reaprendamos a ver as coisas, e isso é válido para as diferentes formas possíveis de dar-nos conta de algo. Para bem compreendermos, basta

considerarmos que há uma multiplicidade de formas de evidência, o que implica vermos as coisas com os demais sentidos além da visão, com o olfato, a audição, o tato, o paladar, e também para além do intelecto, com o coração, através do qual sentimos os valores das coisas, pessoas e situações (MONTICELLI, 2002).

O fenômeno se mostra a partir de si mesmo e tudo o que aparece tem um fundamento, pois nada aparece em vão. A palavra fenômeno deriva do grego *phainomenai* e significa “aquilo que aparece”. Para a fenomenologia, no entanto, fenômeno envolve tanto “o aparecer” quanto “o que aparece”, ou seja, segundo Galeffi (2000, p. 25), “a relação indissociável entre o sujeito e o mundo, a consciência e seus objetos”. De acordo com a visão husserliana, é preciso recuperar a ideia de que o mundo científico é produzido através das subjetividades dos/as próprios/as cientistas. Aprecio os termos de Struchiner (2007, online) para explicitar essa questão: “O que é primeiro é o mundo-da-vida (*Lebenswelt*), o mundo espaço-temporal que serve de palco, horizonte ou fundo para todas as nossas vivências – inclusive para a ciência, que é uma das vivências humanas”. Portanto, o que dá sentido à ciência é o mundo-da-vida.

Com esse ponto de vista, meu objetivo consistiu em tomar o fenômeno a partir de sua totalidade, sem dissociar o pensamento científico às experiências vividas das coisas, no mundo-da-vida, seja ao conduzir este processo de pesquisa, seja ao encaminhar o desenvolvimento desta dissertação. Ademais, está dito por Struchiner (2007, online), “a experiência não é fragmentada: percebemos totalidades”.

Assim, quando Macedo (2015) ressalta a afirmação de José Contreras⁶ de que investigar a experiência educativa é, notadamente e sempre, uma forma de autoinvestigação e, em consequência, a conduzimos desde nosso olhar do educativo, não me preocupei em desenvolver este texto nos limites de uma “moralidade racional”. Abrange desta maneira “um falar desde si” não como um ponto de partida, mas como parte da investigação (MACEDO, 2015, p. 36, 53). Isso representou o meu próprio enfrentamento de padrões tradicionais de construção científica para alcançar a experiência do ser na relação com o mundo-da-vida em suas diferentes dimensões.

Por tudo que expomos até agora, optamos por iniciar este trabalho trazendo uma faceta deste olhar do educativo a partir de algumas vivências que

⁶ Disponível em: CONTRERAS, J. Investigar I experiência educativa. Madrid: Morata, 2013

constituíram meu desenvolvimento formativo e profissional. Nesse movimento de acessar os acontecimentos vividos, lembro do incentivo que nos dá Fernando Pessoa quando este afirma que “a vida que a gente tem é a que tem que pensar”⁷. Minhas percepções, sentimentos e pensamentos sobre a educação começam desde a infância quando meus pais fizeram das impossibilidades uma possibilidade através da educação.

Minha mãe acompanhava a minha vida escolar com muito afinco. Ela deixou de trabalhar por cerca de dez anos, para cuidar de mim e de minha irmã. Durante as séries iniciais, todas as manhãs ou todas as tardes, qualquer que fosse o contraturno escolar, estava sempre disposta e disponível para nos ensinar as lições de casa. Certa vez, quase foi à escola questionar à professora o porquê de ensinar “maisena” com “s” e não com “z” como estava descrito numa caixa de amido de milho conhecida por sua marca “Maizena”. Tão pouco e ela teria me persuadido a levar essa caixa para dialogar com a professora – eu mesma – sobre o possível erro de português. Não me lembro o que a fez desistir da ideia, mas descobrimos juntas, não muito tempo depois, as razões de ser das duas grafias. Porém, isso não ocorreu por via da escola, cujo processo de ensino e aprendizagem poderia ter considerado a realidade vivida e não ter se limitado ao “*Ivo viu a uva*”, sem ver também a banana e a laranja.

De todo modo, ainda que as intempestividades da classe que vive do trabalho fossem inúmeras e impactassem no processo de construção de conhecimentos mais amplos e plenos, eu sempre buscava aproveitar as oportunidades que a formação escolar oferecia. Uma dessas oportunidades se concretizava através da leitura. Eu lia todos os livros didáticos e paradidáticos que estivessem ao meu alcance. Meus pais buscaram assegurar, dentro das possibilidades, a aquisição dos livros necessários. Houve um, especificamente de cunho literário, que eles não puderam comprar em tempo hábil: “Ali Babá e os quarenta ladrões”. Minha mãe, então, teve uma ideia geniosa: eu deveria pedir a uma colega o livro emprestado por uma noite e ela copiaria todo o conteúdo em folhas de papel pautado para garantir a minha leitura e estudo antes da avaliação. Dito e feito. Errei apenas uma questão da prova cuja pergunta dizia respeito a uma parte do livro que, na pressa justificada, passou

⁷ Fernando Pessoa foi um poeta e dramaturgo português. O incentivo a que me refiro faz-se descrito em seu poema “Tenho tanto sentimento” disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/2174>. Acesso 15 de outubro de 2020.

despercebida e ficou sem transcrever.

Não narro essa experiência ou qualquer outra, aqui, numa perspectiva de autoafirmação. Ao contrário, ainda que seja irônica, ela é trágica no sentido simbólico das consequências da falta de democratização de acesso pleno aos saberes durante o percurso formativo do sujeito. O simples erro na questão de uma prova por não ter condições de adquirir aquele livro, mesmo com os esforços da minha mãe para reproduzi-lo, pode representar a exclusão e a opressão da classe que vive do trabalho ao não ter acesso pleno aos melhores bens e serviços de uma sociedade (apesar de tal acesso e tais bens e serviços não significarem necessariamente o ideal de emancipação humana) e, sobretudo, ao não ter uma educação pensada para ela, contextualizada e atenta às possibilidades das famílias trabalhadoras em garantir a eficiência do pensamento educacional construído na escola.

Todavia, não é difícil, para mim, considerar que a educação escolar é um caminho muito satisfatório – não absoluto – para o desenvolvimento de uma forma de pensar e fazer a vida socialmente útil e produtiva. O espaço escolar, os/as seus/as professores/as, a formação e as relações sociais ali estabelecidas constituem uma vivência para uma experiência relevante que viabiliza aos/às filhos/as da classe trabalhadora terem acesso a outras formas de conhecimento elaboradas e complexas. Não falo isso como quem nega o saber que nasce nas comunidades e é produzido pelo povo, mas como quem coloca a formação escolar em um ponto contínuo e necessário, inclusive, para se questionar o próprio processo formativo que acontece na escola. Ou seja, uma formação que “intenciona”⁸ um estímulo crítico, uma escola que pensa suas intersecções com o entorno, com a sociedade, e constrói as suas bases didáticas que oportunizam esse diálogo entre as ciências e os saberes.

Estudei as séries finais do Ensino Fundamental (EF) na escola pública. A educação infantil, as séries iniciais do EF e o Ensino Médio (EM)⁹ ocorreram em escolas privadas. Isso me conduziu ainda mais ao compromisso e à defesa que tenho pela escola pública de qualidade, sendo esta não somente uma escola para todos, mas a partir da perspectiva de Larrosa Bondia, uma mesma escola

⁸ Falaremos no próximo capítulo sobre o significado de intenção na perspectiva fenomenológica trazido aqui nesta referência e em outras ao decorrer deste trabalho.

⁹ Neste trabalho utilizo o termo Ensino Médio para me referir ao nível de ensino que corresponde à última etapa na educação básica, e o termo Ensino Médio Integrado para identificar o Ensino Médio (formação geral) em articulação com a formação técnica.

para todos do ponto de vista da formação e da igualdade: pretos, brancos, indígenas, ricos, pobres, trabalhadores/as, governantes, proprietários/as dos meios, pessoas deficientes ou não.¹⁰

Entretanto, conceber uma mesma escola para todos/as no contexto do sistema capitalista poderá ocasionar não mais que a reprodução das desigualdades iniciais se seguirmos um ponto de vista bourdieusiano e considerarmos que a escola e o conhecimento que nela é produzido não são neutros. Por outro lado, não podemos deixar de considerar que há diferenças no modo como as escolas, os/as professores/as, estudantes e seus processos formativos interagem com as (re)produções sociais (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

Para Andrade e Neto (2007, p. 76), o “processo de escolarização constitui hoje, sem dúvida, um espaço importante de sentido, que explicita, de forma incisiva, desigualdades e oportunidades limitadas que marcam expressivos grupos de jovens brasileiros”. Tais oportunidades e as desigualdades escolares e sociais estão intrinsecamente ligadas, inclusive, com a diversidade dos próprios sistemas de ensino no âmbito da educação pública: as esferas municipal, estadual e federal.

Ao mesmo tempo, não devemos permitir que as condições do sistema sócio-político-econômico nos furtem a ideia e a vontade política de construção de uma escola unitária na perspectiva gramsciana¹¹, ainda que sua materialização venha ocorrer por via de escolas e formações distintas, aproveitando-se das contradições do capital. É nessa perspectiva que se torna crucial assegurar aos/às jovens da classe trabalhadora uma formação com base em princípios unitários, sustentados na indissociabilidade entre os eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia (MOURA et al, 2015), isto é, uma formação técnica e geral articuladas.

Em 2001, ao concluir o Ensino Médio, tendo feito formação geral, não vi possibilidade outra que não fosse realizar o vestibular¹² - e passar - para, desta

¹⁰ A visão de Larrosa sobre essa questão pode ser observada em: UNIVESP. Desafios da Educação – Jorge Larrosa Bondia/ Espanha. **Youtube**. 15 mai. 2013 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AzI2CVa7my4> Acesso em 10 mai 2020

¹¹ Trataremos brevemente nos capítulos três e quatro sobre a ideia de escola unitária em Gramsci.

¹² Segundo Grabowski e Kuenzer(2016), as políticas de educação respondem igualmente à lógica do capital ao possibilitar o acesso da classe trabalhadora ora a uma educação genérica em detrimento da formação tecnológica, ora somente ao ensino profissionalizante.

maneira, prosseguir com os estudos e construir saberes mais amplos, visando à autonomia e autotransformação enquanto classe que vive do trabalho. Concomitantemente, àquela época, aqueles/as que haviam passado apenas por uma formação técnica viam nos cursinhos de pré-vestibular o caminho para suprir sua formação com conhecimentos científicos que permitissem o ingresso no Ensino Superior.

Foi também nesse momento de saída do Ensino Médio e inscrição no vestibular que ocorreram minhas primeiras reflexões acerca da importância de aliar trabalho e educação. Lembro de ter ouvido em alguns momentos da vida as palavras de minha mãe, técnica em contabilidade egressa dos cursos profissionalizantes da década de 70: “Quem é professor, geralmente, não fica sem trabalho”. Minhas opções versaram para dois vestibulares. Um para o curso de Farmácia, e outro para Pedagogia. Recebi a aprovação deste último e não pestanejei: ingressei no curso de Pedagogia, do *campus XV* (Valença), da Universidade do Estado da Bahia.

Nessa ocasião, alguns professores do Ensino Médio me interpelaram e baseando-se, talvez no desempenho escolar daqueles últimos três anos, disseram: “Como assim Pedagogia? ”, “Você tem capacidade para fazer outra coisa! ”. Eu, comigo, pensava: “mas, o que é capacidade? Capacidade é ser bom naquilo que se faz, seja isto engenharia, direito ou pedagogia. ” Certamente, eu não tinha compreensão, à época, dos aspectos ideológicos dos processos educacionais e de seu arbitrário cultural, hegemônico e reprodutor das estruturas sociais. Posteriormente, com os estudos no campo da educação, eu pude entender mais criticamente o teor daquelas observações ditas de forma muito natural em um espaço formativo de um colégio particular notadamente de qualidade reconhecida e ocupado em grande parte pelas famílias mais abastadas da região. Afinal, ser um/a professor/a é ser um/a “trabalhador/a”. E ali, naquele território educativo em que eu estava (nos limites das possibilidades) não era o que a maioria, como minoria privilegiada, pretendia ser.

A habilitação do curso de Pedagogia possuía uma descrição bastante inusitada e que não existia naquela época em nenhuma outra universidade pública do país: habilitação em magistério das matérias pedagógicas do ensino médio na escola e empresa. A UNEB reformulou o currículo do curso posteriormente, mas não antes de muitas turmas do *campus XV*, inclusive a minha, terem sido formadas com uma influência razoável da pedagogia

organizacional¹³. No meu caso, privilegiei também a abordagem sociológica da educação. Isso resultou na elaboração de um trabalho de conclusão do curso que teve como objetivo suscitar uma reflexão acerca das relações do indivíduo com o trabalho no contexto das relações sociais de produção. Naquela época, obtive a orientação da professora Ana Lícia de Santana Stopilha, que se tornou para mim uma inspiração na reconstrução do conhecimento pessoal, profissional e acadêmico.

A área de educação me possibilitou, sem delongas, ingressar no mundo do trabalho e na vida produtiva. Ao final da graduação, ingressei como professora em sala de aula, primeiramente, em um cursinho pré-vestibular, que fazia parte do projeto Universidade para Todos, vinculado à UNEB, e logo depois, no Sistema Municipal de Educação de Cruz das Almas, após aprovação em concurso público para professora das séries iniciais do Ensino Fundamental¹⁴.

Foi como professora da Escola Municipal Felipe Teixeira, uma escola do campo situada na comunidade das Piabas, em Cruz das Almas, que veio a segunda provocação externa acerca da relação trabalho e educação. Em pleno processo ensino-aprendizagem, numa turma de 2ª série (3º ano) do Ensino Fundamental, um aluno indagou: “Estudar para quê, professora? Para pegar no cabo da enxada?” Como uma criança de nove anos é capaz de fazer esse tipo de reflexão, a menos que o seu contexto de vida tenha o trabalho como eixo central? Se é o trabalho uma categoria central da vida de crianças e jovens da classe trabalhadora, a articulação entre trabalho e educação constitui-se um caminho essencial para fortalecer seu acesso e permanência na escola com vistas à emancipação humana e social.

Logo depois, em 2008, recebi o convite da Secretaria Municipal de Educação de Cruz das Almas para coordenar um programa de formação continuada para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, “Pró-Letramento em Alfabetização e Linguagem e Matemática”. Nesse mesmo

¹³ A pedagogia organizacional compreende os processos educativos no âmbito das instituições, podendo servir para uma relação mais satisfatória do indivíduo para com o trabalho ou exclusivamente atender aos interesses empresariais.

¹⁴ Durante a graduação, realizei um estágio de dois anos, tendo sido “reinventado” por mais dois anos, numa organização privada. Ainda que as relações de trabalho e capital, naquele contexto, fossem previsíveis, esse estágio me permitiu vivenciar diferentes aspectos das categorias trabalho, conhecimento e formação.

período, idealizei um projeto de formação continuada com os profissionais de serviço e apoio escolar do sistema municipal (que veio a ser executado pela Secretaria de Educação), objetivando fortalecer o papel daqueles profissionais enquanto agentes de educação. Ainda no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, assumi a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos do sistema municipal, no período de 2009 a 2011. Foi a partir desse contexto também que iniciei minha participação no Fórum de EJA do Recôncavo da Bahia, incentivada pelo companheiro de militância Juarez da Silva Paz. As atividades desenvolvidas me motivaram, posteriormente, a ingressar no curso de especialização em Educação de Jovens e Adultos. Tal contexto reforçou o interesse nos estudos sobre a relação entre trabalho e educação.

Em 2009, fui convocada no concurso público para pedagoga da rede municipal de Governador Mangabeira e isso ressaltou boa parte da minha experiência na educação básica pública relacionada à coordenação pedagógica no Ensino Fundamental. Em 2014 e 2015, fui convocada nos concursos públicos para pedagoga da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab - *campus* dos Malês (São Francisco do Conde – BA); do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA - *campus* Brumado; do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG (Teófilo Otoni MG); e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB (Cruz das Almas-BA). Visto que meu intento sempre foi continuar na educação básica pública, havia decidido por ingressar no IFBA. No entanto, optei pelo ingresso na Unilab, e depois na UFRB, considerando aspectos de localização geográfica e a possibilidade inestimável de continuar, paralelamente, com o exercício do magistério na escola pública, no sistema municipal de Cruz das Almas.

Durante o tempo que se transcorreu, desde a conclusão da graduação e o ingresso no mundo do trabalho na área de educação, estive imbuída no saber profissional consequente de um conhecimento em uso e produto de uma dualidade epistemológica – a ciência e a prática (RAMOS,2014). Não obstante, as experiências na educação básica pública me provocaram o olhar intenso e ininterrupto para os processos formativos que ocorrem no espaço escolar. Como professora do Ensino Fundamental, é possível perceber que o trabalho é elemento central na vida do/a estudante – seja criança, jovem, adulto/a ou idoso/a –, o que torna imperativo conceber o trabalho como princípio educativo

nas propostas e práticas educativas em qualquer nível de ensino.

A questão que surge, no entanto, é: por que o Ensino Médio como campo de investigação? Frigotto et al (2012) sinaliza sobre o risco que se corre, na educação, de criar-se “um corpo com membros inferiores e cabeça, mas sem tronco” (FRIGOTTO et al, 2012, p.22), gerando um vácuo entre o ensino fundamental e o superior. Isso aponta para a importância do Ensino Médio como uma etapa mediadora no percurso formativo escolar dos sujeitos, mas não é aí que residem as principais razões de meus interesses.

Apesar de ainda observarmos divergências em relação ao tipo de formação e estrutura pedagógica que deve compor o Ensino Médio no Brasil, do ponto de vista dos estudos mais recentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o Ensino Médio Integrado (EMI), ao articular a formação geral e a formação profissional, tem sido defendido como a política mais avançada na contemporaneidade para a superação da dualidade do sistema escolar em direção a uma educação emancipadora.

Mais relevante ainda é compreender que é no Ensino Médio que o elemento trabalho pode se fazer mais explícito (RAMOS, 2008). Como última etapa da educação básica, o Ensino Médio coincide com um momento decisivo na vida do sujeito: a definição do caminho a ser percorrido frente à sua participação na vida produtiva¹⁵. Isso está articulado diretamente com a minha experiência enquanto classe que vive do trabalho.

Mesmo não constituindo a nossa pauta aqui, se nossa interpretação estiver correta, é muito necessário afirmar que os princípios de uma formação omnilateral visionados pelo EMI urgem ser concatenados para o Ensino Fundamental, estendendo-se para o Ensino Superior. No entanto, a ausência de uma política educacional voltada para o trabalho como princípio educativo para além dos espaços “formais” da EPT e do Ensino Médio tem retardado a travessia para uma formação integral, visto que a vinculação entre trabalho, ciência e cultura na educação é quase nula, dando larga margem para o exercício de outras pedagogias que se ocupam de formas de saber e fazer educação na lógica dos sistemas de produção capitalista, a partir da oferta de

¹⁵ Refiro-me aqui aos/às estudantes do EM que obtiveram um percurso considerado regular na vida escolar, não se aplicando aos/às estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Para estes/as, o elemento trabalho e sua relação com a formação integrada deveria se tornar explícita logo no Ensino Fundamental, haja vista o trabalho já se consistir como parte existencial de suas trajetórias de vidas.

processos formativos harmônicos e racionais centrados em resultados.

O Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), ofertado nacionalmente no Brasil, representa uma importante estratégia política, no campo da Educação Profissional, para a superação do caráter hegemônico da formação escolar dos que vivem do trabalho. Politicamente, essa estratégia se dá no *modus operandi* dos mestrados profissionais em que, no PROFEPT, a aplicabilidade dos produtos educacionais se coloca na justaposição entre pesquisa, atuação profissional e o produto, com vistas a interferir (de alguma forma) na dinâmica do lócus acadêmico ou de trabalho, e potencialmente sendo replicado e adaptado a outras dimensões ou contextos. Constitui, assim, um dos melhores espaços para uma pedagoga investigar a educação de trabalhadores/as e as experiências advindas deste processo.

1.2 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O atual contexto político e econômico brasileiro encontra-se estreitamente alinhado a um discurso ideológico de natureza tecnicista que é exposto tanto pelas ideias de militarismo¹⁶ na educação escolar, como pelo movimento em defesa de uma escola sem partido¹⁷. Isso tem implicações ainda mais graves quando se considera a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e a possível sobreposição de atividades técnicas em relação à formação propedêutica. O contrário disso também é preocupante, vez que um ensino puramente propedêutico ou estritamente técnico podem ser igualmente opressores, na medida em que condicionam o sujeito a uma formação fragmentada e unilateral.

Novos projetos educacionais podem ser rapidamente forjados pelo sistema societal a partir da necessidade de se formar trabalhadores/as que se

¹⁶ A escola cívico-militar tem sido uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, alegando promover uma “melhoria” da qualidade da educação básica inspirada nos preceitos militares de gestão educacional. O Decreto nº 10.004 de 05 de setembro de 2019, instituiu o Programa Nacional das Escola Cívico-Militares e a Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019, regulamentou a implantação do referido programa para consolidar o modelo de escola cívico-militar em nível nacional. Na obra de Freitas (2018) encontramos críticas amplas sobre a militarização das escolas.

¹⁷ As propostas para uma escola anti-ideológica e apartidária tem sido discutidas pelo Movimento Escola sem Partido e foram apresentadas como Projetos de Lei (PLs) na Câmara e no Senado brasileiros. Todavia, a proposta de abolição da ideologia envida esforços antidemocráticos e, igualmente, ideológicos.

adequem às condições de fragmentação e precarização do trabalho impostas pelo neoliberalismo¹⁸, a fim de se firmarem como sujeitos competentes e produtivos em conformidade com as estruturas econômicas. Tais movimentos podem ser observados, nos tempos atuais, através do aumento de formas repressivas de controle da escola, com vistas a assegurar uma suposta (des)politização da educação e do papel do professor para a (de)formação da classe trabalhadora.

A infusão de competências na reforma nacional do Ensino Médio, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁹, e mais recentemente o projeto “Future-se”²⁰ coadunam com uma concepção burguesa de educação. Ao conduzirem os conteúdos e todo o resto do processo formativo para o desenvolvimento da capacidade adaptativa do sujeito às exigências do capital, vão diretamente de encontro aos princípios de uma formação humana integral pautada no trabalho como princípio educativo e numa concepção de homem, de mundo e de sociedade que tem a transformação da realidade da classe trabalhadora como projeto pedagógico e político.

Não há dúvidas de que a dualidade existente entre formação básica e formação profissional ainda é uma característica marcante da educação concebida sob o sistema capitalista de produção, sobretudo no Ensino Médio, através do qual também se observam mais intensamente as contradições existentes na formação dos/as trabalhadores/as com o intuito de atender à lógica do mercado.

Os princípios para romper com a dualidade entre formação básica e formação profissional da classe trabalhadora foram retomados, no Brasil, a partir da revogação do Decreto nº 2.207/97, que separava a Educação Básica da

¹⁸ O neoliberalismo contesta a gerência do Estado nos diversos setores sociais, inclusive na educação. Questiona a própria oferta de educação pública e defende a mercadização da escola (LAVAL, 2019)

¹⁹ A reforma no Ensino Médio foi sancionada através da Lei nº 13.415/2017 e estabeleceu ampliação do tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais, além de uma nova organização curricular pautada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC consiste em um conjunto de orientações e referência obrigatória para direcionar o currículo escolar e “elevar” a qualidade do ensino das redes públicas e privadas de educação básica no país. A BNCC terá até 1800 horas e o restante da carga horária será destinada a itinerários formativos de escolha dos/as estudantes.

²⁰ O “Future-se” é um projeto do Ministério da Educação, implantado em 2019, visando à captação de recursos para os Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) cuja adesão é voluntária. Propõe modificações nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, tornando-as subordinadas às estruturas econômicas. O programa surge no momento em que as Universidades e Institutos Federais passam por uma grave crise orçamentária, tendo em vista a redução do valor repassado pelo Estado para estas instituições.

Educação Profissional, e a aprovação do Decreto nº 5.154/04. Embora representasse uma iniciativa importante do Governo Lula em prol dos ideais de uma educação progressista, o ato limitava-se em normatizar a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio Integrado, possibilitando, desta maneira, a concepção de um Ensino Médio articulado à formação técnica e profissionalizante.

A articulação entre o Ensino Técnico e a formação geral de Nível Médio, através do Ensino Médio Integrado, visando à indissociabilidade entre os eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia busca superar a dicotomia entre o fazer e o saber e, por conseguinte, consiste em uma proposta radicalmente diferente daquelas que são hegemônicas no âmbito da educação. Dessa maneira, as “intencionalidades” com uma formação humana integral, em suas diferentes dimensões, poderão constituir-se como um elemento fortalecedor à construção de amplas capacidades e escolhas pelo/a estudante que conclui o Ensino Médio.

A perspectiva da emancipação humana, através da articulação entre a formação técnica e a formação geral no contexto do EMI, entretanto, não deve ser confundida com a mera inserção do indivíduo no mercado de trabalho, ou seu ingresso na universidade, cujas finalidades em si, e por si, podem facilmente atender à lógica hegemônica do regime capitalista de produção. Neste trabalho, os sentidos de uma educação emancipadora se articulam com as ideias de Freire (2005) a partir da visão de humanização e libertação do oprimido e de sua subordinação histórica.

É indispensável dizer que nossa intenção não foi sublinhar a importância de uma formação humana integral e um EMI, ainda que seja relevante reafirmar o papel estratégico desse tipo de formação frente ao atual contexto sócio-político-econômico brasileiro, mesmo que, de fato, isso tenha ocorrido. Os/as pesquisadores/as que se propõem a pensar essa problemática já ressaltaram a necessidade de se disputar e se defender uma concepção de EMI em direção à formação integral (MOURA et al, 2015) e contribuir com os estudos que apontam para a superação da dualidade educacional.

A proposta deste trabalho consistiu investigar o processo de formação no EMI a partir das experiências de seis estudantes egressos/as do IF Baiano *campus* Catu e seus possíveis reflexos no percurso formativo ou profissional deles/as. Esse objeto está alinhado à Linha de Pesquisa “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT” e do macroprojeto “Histórias e

Memórias no contexto da EPT”, que “abriga projetos que trabalham as principais questões relacionadas à história e memória da EPT local, regional e nacional” (BRASIL, 2018). Especificamente, buscamos:

- a. Descrever os sentidos que o/a estudante egresso/a do EMI atribui à sua formação vivenciada na EPT a partir da dimensão trabalho;
- b. Perceber como se manifestam os possíveis contributos da formação no percurso do/a estudante egresso/a do IF Baiano *campus* Catu após o Ensino Médio Integrado; e
- c. Produzir um filme documentário a partir das experiências dos sujeitos participantes da pesquisa, os/as egressos/as, visando configurar-se como um instrumento de reflexão para os/as estudantes em curso no Ensino Médio Integrado, por extensão à classe trabalhadora, possibilitando uma ressignificação sobre sua educação-formação.

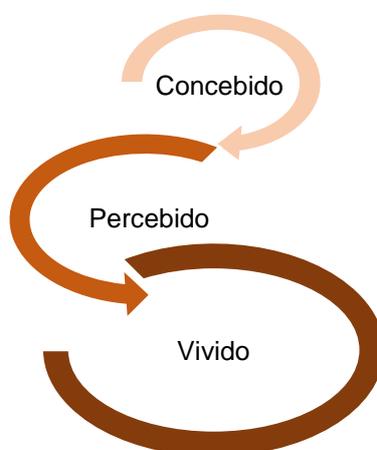
O Regulamento Geral do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (BRASIL, 2018) reza em seu art. 2º que o programa “tem como objetivo proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos” que, por sua vez, sejam de aplicabilidade imediata, em consonância com o parágrafo único do artigo 15º. Dessa maneira, o filme documentário constituiu um produto educacional desta pesquisa e consiste em uma representação daquilo que são os sentidos da formação do EMI a partir das experiências de estudantes que já vivenciaram essa fase de sua formação.

Assim, o caminho que percorremos perpassa pela necessidade de se discutir a formação no EMI, cuja política de formação encontra-se implementada na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT e, concomitantemente, compreender suas manifestações no percurso formativo ou profissional de seus/suas estudantes após o 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?

Consideramos relevante a leitura lefebvriana feita por Souza (2015) ao investigar a política de EPT a partir do movimento entre o que é concebido, percebido e vivido. As condições objetivas para uma formação numa perspectiva integradora estão postas e concebidas pelo Estado através do Decreto nº 5154/04 e da Lei de Criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008). Assim,

o que surge nesse momento é a necessidade de refletir sobre as percepções e as experiências vividas pelos sujeitos-alvo da política diante das condições objetivas que temos. O que buscamos, assim, encontra-se não no campo das ideias ou das concepções da política, mas, sobretudo, na sua execução. Na Figura 2 busquei destacar o quanto os elementos do percebido e do vivido que tomamos nesta pesquisa apresentaram aspectos mais densos e que o concebido pode representar apenas um epítome daquilo que consiste de fato a formação.

Figura 2 - O concebido, o percebido e o vivido



Fonte: reelaboração com base em Souza (2015, p. 51) e Lefebvre (1991)

Souza (2015) relaciona o percebido à visão e à percepção dos atores institucionais. Já o vivido corresponde às ações e às práticas desses sujeitos, inclusive “enquanto materialização dos princípios e finalidades contidas na política seja como mecanismos de resistência, seja na manutenção das racionalidades cristalizadas” (SOUZA, 2015 p. 51). Em seu recorte, os atores institucionais consistiram em professores e gestores dos Institutos Federais (IFs), executores diretos da política de EPT.

Por sua vez, nesta pesquisa, o percebido e o vivido foram interpretados através das contribuições de seis estudantes egressos/as que estavam imersos nesse processo educacional: Ariel Souza, Daniel Reis, Joab Silva, Joabe Meireles, Louise Oliveira e Soliene Teixeira. A escolha por estudantes deu-se em razão de serem esses sujeitos alvo da política que vivenciam e enfrentam diferentes dilemas e desafios que se apresentam durante o percurso formativo, ao tempo que a escolha pelos/as egressos/as associa-se pelo interesse em

considerarmos as experiências daqueles/as que já passaram pelo processo, mas sem despercebemos a temporalidade como um aspecto da formação na qual passado, presente e futuro são coexistentes na sua relacionalidade (SAQUET, 2015), além de permitir observarmos os desdobramentos do EMI no percurso de vida dos sujeitos.

Além disso, segundo Lefebvre (1991, p. 40) a tríade percebido-concebido-vivido tem sua fonte na “história de um povo, assim como na história de cada indivíduo que pertence àquele povo”, e por isso, “compreende os *loci* das paixões, das ações e das situações vividas e, portanto, implica em tempo”. Tal questão se manifestou nas narrativas dos/as egressos/as ao pontuarem sobre a mudança de percepção após passarem pelo processo e alcançarem uma visão de quem já vivenciou aquela formação. Isso ficou sintetizado na fala de Soliene ao afirmar:

Durante o período do Ensino Médio, a gente não tem noção do que está fazendo, nós não paramos para refletir o que tá acontecendo, nós só estamos vivendo. Então, né, parar para pensar sobre a importância que estudar no IF Baiano tem... você entende tudo (Soliene, ENTREVISTA)

Não se trata aqui de pensarmos ou discutirmos uma política de acompanhamento de egressos/as, apesar de carecer de uma atenção mais adequada das instituições da rede pública de ensino para com esse público. Há iniciativas que apontam nessa direção, mas habitualmente são ações pontuais que não alcançam interpretações mais aprofundadas sobre o processo vivenciado na formação. O IF Baiano, inclusive, mantém um sistema denominado “Portal de Egressos”²¹, em sua plataforma digital, através do qual um cadastro pode ser feito de forma voluntária pelo/a estudante egresso/a. Há dados sobre “oportunidades de empregos”, “dicas de editais e chamadas públicas vigentes”, entre outros. Embora necessite de atualizações nas informações que estão disponíveis, é uma plataforma que tem potencial para adensar análises importantes sobre a formação, além de consistir em um mecanismo de acompanhamento e interlocução entre a instituição e seus/suas egressos/as.

Observamos que o “Programa de Acompanhamento do Egresso” disponível naquela plataforma estabelece:

²¹ Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/egressos/> Acesso em 10 de agosto de 2020.

O Programa de Acompanhamento de Egressos (PAE) visa retroalimentar as políticas de ensino, pesquisa e extensão dos cursos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Além disso, permite a avaliação da eficiência e eficácia dos serviços educacionais ofertados pelas IES, a adequação das matrizes curriculares, a identificação do perfil profissional de seus egressos e a análise da inserção dos ex-alunos no mundo do trabalho (IF BAIANO, sem ano)²²

Explicita ainda que o Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Baiano considera o Programa de Acompanhamento de Egresso relevante para orientar, além da construção de políticas do Instituto, a tomada de decisão acerca dos cursos ofertados. No mínimo, isso nos leva a entender que o IF Baiano possui uma “intencionalidade” em relação aos/às seus/suas egressos/as visando à avaliação de sua práxis e ao apontamento de novas demandas em relação ao tripé ensino-pesquisa-extensão.

Não busquei realizar qualquer indicação sobre a formação a partir de uma perspectiva fundada na eficácia ou eficiência do processo formativo enquanto serviço educacional. É preciso destacar que este trabalho e o produto educacional decorrente dele consistem em um meio de, através dos/as egressos/as, compreender a formação e produzir interpretações e novas experiências tanto para os/as estudantes em curso, quanto para a comunidade escolar do IF Baiano, sobretudo do *campus* Catu. Inclui-se também a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e por extensão à classe trabalhadora.

A estrutura desta dissertação traz as falas dos/as estudantes egressos/as seguidas por seus nomes reais visto que esta pesquisa não teve caráter confidencial, em virtude dos objetivos traçados. Além do nome, indicaremos também a expressão “entrevista” para caracterizar as citações correspondentes às suas falas. O título deste trabalho “A gente não encontra tudo aqui” se refere à fala de um dos/as estudantes, Joabe Meireles, ao tempo em que compreende que as experiências de formação acontecem para além da escola, ainda que possam também ser produzidas por ela.

O trabalho está organizado em seis capítulos, incluindo-se estas Notas Iniciais e as Considerações Provisórias (embora finais!). O capítulo segundo

²²Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/egressos/wp-content/uploads/sites/12/2016/12/programa-de-acompanhamento-de-egressos2.pdf> Acesso em 10 de agosto de 2020.

detalha a experiência antes e depois do encontro com o fenômeno desta investigação e não está dissociado dos processos interpretativos dos sujeitos. Destacamos o processo de composição do objeto e os procedimentos metodológicos envolvidos ao estabelecer o problema da pesquisa, a escolha dos participantes, a captação dos sentidos das coisas, a manifestação do fenômeno, e o processo que deu origem às unidades de sentido que apontam para a interpretação do fenômeno. Nele também, explicitamos alguns termos específicos relacionados à fenomenologia que utilizamos neste trabalho.

No terceiro capítulo iniciamos a discussão das intenções categoriais a partir de nossa interpretação do fenômeno articulado às experiências dos/as estudantes egressos/as do EMI do IF Baiano *campus* Catu que vivenciaram o processo formativo em momentos entrecruzados no período entre 2011 e 2016. O quarto capítulo segue com as intenções categoriais ao discutir os possíveis contributos da formação no percurso dos/as estudantes/as pós-saída do EMI e suas manifestações tanto para a conformação quanto para a emancipação dos sujeitos que se formam.

No capítulo de número cinco expomos as “intenções” consubstanciadas na aplicação do produto educacional desta pesquisa, através da exibição do filme documentário para os/as estudantes atualmente em curso no Ensino Médio Integrado, no IF Baiano *campus* Catu. As experiências que os/as estudantes em curso no Ensino Médio Integrado tiveram ao ver o filme permite vislumbrar os possíveis desdobramentos do produto educacional.

2 FIANDO O SUBJETIVO-OBJETIVO: A EXPERIÊNCIA ANTES E DEPOIS DO FENÔMENO

Quando eu e tu observamos um pássaro voando, a objetualidade “voo de pássaro”, constituída na minha consciência, tem, antes de tudo, um sentido para mim (...). Mas não tenho como afirmar (...) se *minha* vivência do pássaro voando é idêntica à vivência, *própria ao tu*, do pássaro voando. (grifos do autor)

*Alfred Schutz*²³

PREÂMBULO

O objetivo deste capítulo é discorrer sobre a experiência antes e depois da manifestação do fenômeno, ou seja, o encontro entre consciência e coisa que compõe o objeto desta investigação. Longe de apresentar uma discussão sobre teoria ou método, o caminho percorrido, para além de apontar a composição desta dissertação, expõe a atitude que adotamos nesta pesquisa para interpretação daquilo que se manifesta no mundo vivido. Tanto já fora escrito sobre os processos educativos escolares, as relações entre trabalho e educação e, mesmo, o Ensino Médio Integrado, que facilmente se pode incorrer na redundância ao tentarmos retomar essa temática.

As palavras de Schutz (2018) na epígrafe desvelam, no entanto, o quão complexa pode ser a doação de sentido do mundo social e a sua interpretação através das ciências sociais. Segundo Schutz (2018), nós agimos a partir de motivações dirigidas a objetivos (“motivos para”) cujas razões estão vinculadas às experiências do passado (“motivos porque”). Este último, acredito, já foi exposto nos limites das Notas Iniciais deste trabalho. Descreveremos assim os “motivos para”, isto é, nossas “intencionalidades”, através do processo de investigação experienciado na pesquisa para se compreender a formação no Ensino Médio Integrado e suas consequências posteriores no percurso formativo dos/as estudantes egressos/as.

No primeiro momento deste capítulo, destacamos as primeiras aproximações para a composição deste objeto de pesquisa antes do contato com

²³ (SCHUTZ, 2018, p. 253). Filósofo e sociólogo austríaco (1899-1959), Schutz propõe a análise das relações sociais que envolvem as pessoas.

o fenômeno. Em seguida discorreremos sobre os/as estudantes egressos/as participantes da pesquisa e o caminho percorrido até eles/as. Depois abordaremos o processo de encontro com o fenômeno a partir das experiências dos/as estudantes e a construção das unidades de sentido resultantes deste processo. Por último, apresentaremos as pistas que apontaram para a nossa interpretação do fenômeno. São através dessas pistas trazidas pelos/as estudantes egressos/as, que partiremos para a compreensão do objeto desta investigação.

2.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: EDUCAÇÃO, ESCOLA E OLHAR FENOMENOLÓGICO

Não é um risco afirmar que o encontro com a pesquisa no PROFEPT é quase um exercício fenomenológico por quiçá nos eximirmos de pressupostos existentes para levar em conta aquilo que se manifesta a nós, vez que a seleção não antecede a apresentação prévia de um projeto de pesquisa, ao tempo que, a aproximação entre ingressantes e possíveis orientadores/as ocorre apenas no início daquele percurso formativo. É como entrar no campo e considerar as ferramentas e os/as trabalhadores/as que ali estão. Digo isso por entender que o processo seja um elemento relevante para nossos achados, o que requer de orientandos/as e orientadores/as uma disposição com mais afinco para perceber e compreender pontos de interesse em comum entre eles/as. Para este processo de investigação, a composição do objeto se deu através deste exercício: foi construído pós-ingresso e considerando as intencionalidades minhas e de meus orientadores.

Antes do mais, algo que requer elucidar diz respeito ao emprego dos vocábulos “intenção” ou “intencionalidade”, a que recorreremos na maior parte das vezes neste trabalho. Usamos essas expressões de forma técnica, de acordo com o ponto de vista fenomenológico. Na fenomenologia, o termo intenção não tem o mesmo sentido que geralmente aplicamos no dia a dia. Não consiste em um propósito para uma ação. Definitivamente não tem, por exemplo, o mesmo sentido que o uso do termo nesta frase: “eu tenho a *intenção* de prosseguir com este processo de investigação”. Segundo Sokolowski (2014), o uso

fenomenológico do termo intenção se associa com cada ato de consciência ou experiência que temos. Reside no sentido da teoria do conhecimento e não da teoria da ação humana. Como não é possível evitar o seu uso neste trabalho e nem temos essa pretensão, por traduzir precisamente a correlação entre a consciência e o mundo-da-vida, é indispensável compreender que, fenomenologicamente, toda consciência está direcionada a um objeto. “Cada intenção tem seu objeto intencionado” (SOKOLOWSKI, 2014, p. 17).

O ingresso no PROFEPT foi fruto de uma escolha baseada em seu alinhamento teórico essencialmente de natureza marxista. Como disse, os estudos fundamentados na relação entre educação e trabalho sempre me despertaram interesse desde a graduação. Ao tomar conhecimento de tal perspectiva por parte do PROFEPT e de seu compromisso político-ideológico, para além do acadêmico, senti-me genuinamente motivada a prosseguir com os estudos, agora, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Antes disso eu havia participado de duas disciplinas como aluna especial no programa de Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia, com os professores Gey Espinheira e Antônio Câmara. À época, me interessei por Sociologia das Emoções e Sociologia da Arte e isso, de certa forma, contribuiu para o exercício de um olhar menos convencional acerca de determinadas categorias teóricas e analíticas sobre os fenômenos sociais. Todavia, meu envolvimento com as atividades de natureza profissional, no âmbito da educação, era prioritário e não realizei tentativas de acesso regular àquele programa ou a qualquer outro desde então.

Importa frisar que considerei o processo seletivo do PROFEPT um dos mais democráticos para acesso à pós-graduação *stricto sensu* no país, ao fazer uso de uma prova objetiva e uma redação. Embora isso resulte em desafios para estabelecer vínculos imediatos entre orientadores/as e orientandos, haja vista as diferentes áreas de formação entre estes/as, tal diversidade é capaz de possibilitar processos criativos que permitem experiências únicas e inovadoras no desenvolvimento de pesquisas no âmbito da EPT. Não digo isso como quem suaviza os riscos eminentes dessa forma de acesso. Porém, no nosso caso, não temos dúvidas das positivities que isso representou: as “intenções” de Marcelo acerca da Educação Científica, o olhar fenomenológico de Davi e meus interesses em investigar a educação escolar a partir de um viés nada positivista ou reificatório das realidades sociais.

Minhas motivações para compreender os processos formativos que acontecem na escola se conectaram às de Marcelo, que tem exercitado um olhar para a Educação Científica em suas pesquisas. Tal conexão se aplicou mais aos interesses em investigar a educação escolar do que ao olhar para a categoria ciência que, para mim, era demasiada dual e por isso sempre busquei pensar o conceito de ciência a partir de uma visão política. Encontrei depois em Santos (2018), em seu trabalho de dissertação, uma reflexão simples e que fez sentido para as minhas suposições: “A início, para compreensão da Ciência, podemos pensar na perspectiva política e pensar na perspectiva política é entender relações de poder, tensões, e até mesmo estruturas” (p. 80).

Há muitas formas de conceituar a ciência e seus modos de ser quando consideramos um ponto de vista menos cartesiano. Santos (2018) buscou analisar, através da proposta de conceito-ação, o contexto de significação de alguns termos como Educação, Ensino, Ensino de Ciências, Educação Científica. Segundo o autor,

(...) a noção de Educação não está restrita à noção de Ensino, nem a noção de Ciências está restrita a algumas áreas ou subdivisões da grande Ciência, possuindo um sentido mais global do ato de fazer Educação.

(...) tanto pode significar um tipo de Educação a qual a própria Ciência seja o fundamento de sua elaboração estrutural, quanto pode significar, uma forma de Educação cujo objetivo maior seja proporcionar aos sujeitos a aproximação ao universo próprio da Ciência, principalmente no que tange à linguagem e ao que é institucional. Assim sendo, em ação, para além do significado semântico, podemos dizer que a ideia pode estar associada a um fazer educativo cuja Ciência seja o seu fundamento, como também podemos tratar da ideia de ações educativas de aproximação dos sujeitos à cultura científica, contudo, ambas as concepções podem ser tratadas isoladamente ou em conjunto. (SANTOS, 2018, p. 120).

O “fazer educativo” que acontece na escola não está dissociado de seu caráter científico. A Educação Científica está inerentemente vinculada aos saberes sistematizados historicamente pela sociedade, os quais fazem parte do currículo escolar, ainda que a forma de seleção desses saberes represente um modelo eurocêntrico de se pensar a escola, a educação e o conhecimento. Pensar sobre os sentidos dessa formação envolve pensar tanto “o que” se aprende quanto o “como” se aprende. Este último aspecto está relacionado precisamente à aproximação dos/as estudantes com a cultura científica através de atividades que proporcionam, nos termos de Santos (2007), o letramento científico aos sujeitos que se formam.

Dito de outra forma, a escola é uma exímia representante do saber científico. De acordo com Saviani (2011) e do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, “É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola”, por ser ela mesma fundamentada no saber sistematizado (p. 29). Necessitamos, porém, compreender que isso pode se tornar um problema grave se focalizarmos a escola tão somente como instituição distribuidora de conhecimentos científicos (SILVA, 1991). Se esta distribuição ocorre de forma desigual - e habitualmente é o que acontece -, isso impacta diretamente na reprodução social vigente.

Um elemento a se observar é que o Ensino Médio se estruturou como curso de estudos regulares a partir de 1942, com a Reforma Capanema, através da qual se ofertava a formação geral: clássica (voltada para filosofia e linguagens) e científica (com ênfase nas ciências naturais e exatas). Por meio desse sistema, tornava-se possível o aprofundamento dos estudos para acesso ao Ensino Superior. Conseqüentemente, durante a metade do século XX, a escola era destinada exclusivamente às elites latifundiárias e burocráticas desse país (BARBOSA, 2001). À época, existiam escolas que ofertavam ensino técnico profissionalizante com o intuito de “preparar” os/as jovens para o mercado de trabalho, não sendo permitido aos/às concluintes dessa formação o acesso ao Ensino Superior. Tal acesso era expressamente proibitivo, uma vez que este somente ocorria mediante o curso secundário de formação geral.

Com a reforma do ensino de 1971, o governo militar instituiu de forma compulsória, nas escolas públicas e privadas, o caráter profissionalizante da formação em detrimento da formação geral. Estudos contemporâneos denotam o quanto essa investida baseava-se na tentativa de frear as demandas para ampliação do Ensino Superior no país a partir da justificativa de necessidade de trabalhadores/as com conhecimentos técnicos para atender às demandas mercadológicas do país.

A dualidade entre o científico e o técnico (o “não científico”), com as reformas que se seguiram, desvelam que a própria escola consistia em formas de reprodução da realidade social. Conforme já mencionado nas Notas Iniciais deste trabalho, os/as egressos/as dos cursos técnicos da década de 80 ou 90, ou antes da implementação do Ensino Médio Integrado, que teve sua aprovação em 2004, ainda que pudessem realizar “democraticamente” os exames de acesso ao Ensino Superior, a falta de acesso aos saberes científicos impactava

em suas aprovações. Isso ocorria principalmente com os/as oriundos/as das redes estaduais de ensino, cujas condições de ensino e aprendizagem eram mais precarizadas do que na RFEPCT.

Kuenzer e Machado (1986) não deixam dúvidas ao ressaltar que o tecnicismo foi introduzido no Brasil visando a atender à lógica do capital, em especial o estadunidense, articulando-se diretamente com o sistema produtivo brasileiro. As falsas soluções dadas aos problemas sociais, aliadas ao mito da neutralidade da educação rumo a um provável progresso individual e social, são coerentes com a perspectiva da formação baseada em competências cognitivas e afetivo-emocionais (no intento de moldar comportamentos passivos e flexíveis à classe trabalhadora para adequação ao capital). Em outras palavras, é o que há de concreto na mais recente reforma do Ensino Médio - o novo Ensino Médio - indo ao encontro do “aprender fazendo” redimensionando os sujeitos para o aperfeiçoamento de suas capacidades produtivas e de possibilidades de empregabilidade.

Ideologicamente, o Ensino Médio Integrado representa em sua gênese o oposto disso. Ao nos voltarmos para o contexto específico do IF Baiano, *campus* Catu, observamos um interesse evidente em experiências de inserção do/a estudante à cultura científica. Isso se evidencia nas palavras de Oliveira (2021), em seu trabalho intitulado “Práticas em Educação Científica e Educação Histórica no Instituto Federal Baiano”:

(...) um dos meios mais promissores de difundir a Educação Científica é por meio da escola, migrando do ensino informativo para o criativo e transformador. Sendo assim, na Educação Científica Escolar o objetivo não é apenas formar “cientistas mirins” através de uma concepção de ciências positivistas, e sim na perspectiva da ciência como cultura (OLIVEIRA, 2021).

Isso destaca a importância de pensarmos sobre que tipo e concepção de ciência os/as estudantes estão construindo na escola. Também está em consonância com a questão tratada por Silva (1991) em relação ao risco de considerar satisfatório que o/a estudante fique conformado/a aos ritos estabelecidos do processo educacional para chegar a conhecer aquilo que a escola guarda e elege como conhecimento válido produzido historicamente: um “ensino informativo”.

Considerando que a dimensão ciência no Ensino Médio, conforme Ramos (2008), torna-se diretamente explícita através da participação de atividades de

Iniciação Científica - IC, intencionamos inicialmente optar por egressos/as que tivessem vivenciado experiências formativas dessa natureza. Entretanto, a partir de um movimento de busca da totalidade para compreensão do fenômeno, compreendemos que não deveríamos condicionar os/as participantes da pesquisa às vivências de IC, ademais, o eixo estruturante ciência, na formação, está para além das atividades de IC. Ao mesmo tempo, a Banca de Qualificação também foi assertiva ao orientar para a não restrição deste público na pesquisa.

O entendimento sobre a concepção de “pedaços” e “momentos” na fenomenologia nos ajuda a compreender esse movimento em busca da identidade do objeto. “Momentos são partes que não podem subsistir ou ser apresentados separados do todo ao qual pertencem, eles não podem ser destacados” (SOKOLOWSKI, 2014, p. 32). Os/as egressos/as que vivenciaram atividades formativas de IC são partes do processo, porém são partes não independentes, e por isso não deveriam ficar separados do todo. Logo, nosso foco não deveria ser este. Ademais, temos egressos/as do Ensino Médio Integrado que podem ter vivenciado IC ou não. Estes são “pedaços” do objeto. Pedaços “são partes que podem vir a ser todos” (*Ibidem*, p. 32). Assim, ampliamos nosso critério de escolha para qualquer estudante que tenha concluído o Ensino Médio Integrado no IF Baiano *campus* Catu.

Interessante é que, no contato com os/as egressos/as, a categoria ciência se manifestou nas suas experiências como conteúdo da realidade (veremos isso adiante). Assim, essa categoria se tornou presente neste trabalho porque consistia em uma “presença” para aqueles/as estudantes. Sokolowski (2014) tem uma explicação consistente sobre isso: “as coisas são dadas numa mistura de presenças e ausências, da mesma forma como são dadas numa multiplicidade de manifestações” (p. 44). Outrora, “quando incluímos a dimensão da intersubjetividade, uma muito mais rica estrutura de multiplicidade entra em jogo” (*Ibidem*, p. 40):

O objeto é dado para outros por meio de multiplicidades que são diferentes daquelas diante das quais nos encontramos, e vemos o objeto precisamente como sendo visto por outros por meio de pontos de vista que não compartilhamos. Percebemos que há facetas manifestas para outros que não estão sendo manifestas para nós, e conseqüentemente essas outras facetas estão cointencionadas por nós, precisamente não como as nossas mesmas. A identidade da coisa não existe só para nós, mas também para os outros. E, portanto, ela é uma identidade mais profunda e mais rica para nós. (*Ibidem*, p. 41).

Isso está de acordo com as palavras de Schutz, em epígrafe neste capítulo. No entanto, há uma leitura de Smart (1978) sobre John Goldthorpe que considero relevante para desvencilharmos a relação entre subjetivo e objetivo. Segundo Smart, estarmos abertos às manifestações do fenômeno não equivale a pretender que “a sociedade está toda *na mente* e deve ser entendida como sendo aquilo que as pessoas pensam que ela é” (SMART, 1978, p.109, grifo do autor). Ao invés disso, significa colocar as pressuposições em suspenso, inclusive as teorias e as crenças, visando à sua interpretação. Conseqüentemente, o objetivo é uma construção subjetiva e intersubjetiva da realidade.

Resulta disso que, ao nos referirmos à relação sujeito e objeto da pesquisa, neste trabalho, estamos aplicando ora à pesquisadora, ora à pesquisadora e seus orientadores, ou ainda aos/às estudantes egressos/as participantes da pesquisa, uma vez que é através deles (sujeitos) que o fenômeno se manifesta e estabelecemos uma relação entre consciência e objeto. Não nos deve causar surpresa essa compreensão, porque o contrário disso representa o tratamento da pessoa como objeto e pressupunha uma relação entre coisas (a relação dada aqui é entre consciência e coisa), algo peculiar à sociedade e à produção capitalista do ponto de vista marxista.

Tenho em minhas anotações uma discussão feita por Davi em um dos muitos encontros que tivemos para pensarmos os fenômenos e que auxilia na compreensão acerca da construção do mundo social através dos sujeitos. Enfatizo que a atitude fenomenológica nesta pesquisa se tornou viável, possível e desejável mediante a presença de Davi, e concedeu, para além do rigor, singularidade a este processo de investigação. Desvelamos a importância do olhar fenomenológico no contexto dos estudos fundamentados na relação entre trabalho e educação frequentemente abordados a partir de interpretações histórico-dialéticas e estruturalistas da realidade social:

Nossas percepções são eivadas de construções coletivas. Há uma anterioridade a isso. Parece estranho quando falamos na construção social da realidade a partir da fenomenologia. Mas não é. O lugar de vivência “dele” é diferente do lugar de vivência “dela”, mas o espaço de vivência é o mesmo. (Informação verbal)²⁴

²⁴ Reflexões de Davi em encontro realizado no dia 13 de fevereiro de 2020 em reunião através de plataforma online.

Esta é uma interpretação significativa. O lugar de vivência é a nossa consciência. Já o espaço de vivência remete ao “voo de pássaro” de Schutz (2018) mencionado na epígrafe deste capítulo. Schutz, ao fazer tal analogia, explica em seguida que apesar de termos consciências diferentes (o eu e o tu) observando um pássaro voando, é possível, ainda assim, afirmar que “nós” vimos um pássaro voar:

Pois durante o voo do pássaro coordeno ao curso das minhas fases de consciência o curso das suas; mas ao fazê-lo, não pressuponho outra coisa senão que vivências “correspondentes” ao voo do pássaro por mim percebido *de fato* ocorrem em sua consciência. O conteúdo das suas fases de consciência, o “*como*” específico da sua construção, deixo totalmente de lado. Basta-me saber que o tu é um consociado, que vivencia seu envelhecer e se encontrava voltado àquilo que foi por mim percebido. Algo análogo ele pode afirmar, em direcionamento correspondente do olhar, sobre mim, sobre seu consociado, cujas fases de consciência ele coordenou ao curso das suas vivências de consciência referentes ao voo do pássaro. Isso, apenas, já basta para permitir afirmar termos *nós* visto um pássaro voar. (SCHUTZ, 2018, p. 253, grifos do autor)

O Ensino Médio Integrado é o nosso voo de pássaro. É o espaço de vivência que os participantes da pesquisa – os/as egressos/as do IF Baiano Catu – compartilharam. Apesar de não termos delimitado um período específico de conclusão do EMI, eles/as compartilharam o mesmo espaço de vivência no que se refere à formação. Entre as variações que poderiam influenciar no processo, a temporalidade é aquela que nos parece mais complexificada. Poderiam ocorrer variações se os períodos correspondentes à formação dos/as egressos/as fossem demasiados diferentes, posto que o EMI foi implantado na RFEPCT desde 2004, mas somente alcançou uma consolidação em relação aos seus objetivos a partir da Lei de Criação dos Institutos, em 2008. No Quadro 2, na página 53, observamos que este intervalo de tempo não equivale a mais de quatro anos de diferença do ano de conclusão do Ensino Médio do/a primeiro/a ao/à último/a egresso/a entre os/as participantes da pesquisa. Trataremos disso à frente, neste capítulo.

De posse de alguns princípios consubstanciados pela fenomenologia husserliana, dispusemos o problema da pesquisa em *epoché*²⁵, que consistiu em: Como se apresentam as experiências formativas do/a estudante egresso/a

²⁵ A *epoché* ou *epoqué* é um conceito-chave da fenomenologia e consiste em voltar-se para o mundo e colocar o fenômeno entre parênteses para compreender sua essência (SOKOLOWSKI, 2014, p. 58).

do IF Baiano *campus* Catu na relação que se estabelece com o Ensino Médio Integrado? Realizamos em seguida um recuo da teoria ao nos abstrairmos de pressupostos teóricos inerentes à relação trabalho-educação para fins de captação dos sentidos das coisas, ainda que tenha sido observado, como experiências pré-predicativas, o que vem sendo concebido como política de formação no contexto da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio – EPTNM e do Ensino Médio Integrado - EMI. Na visão husserliana de Dalabene (2017), as experiências pré-predicativas estão relacionadas ao campo da receptividade - experiência passiva - e corresponde àquilo que nos cerca, ao que é pré-dado e aparece como objeto intencional (o estado da coisa).

A partir da *epoché*, saímos da atitude natural (ingênua) diante da realidade e entramos na atitude fenomenológica objetivando buscar o significado das coisas que se manifestam para nós. Sobre isso, resalto a afirmação de Ângela Bello (2006), ao dizer que:

As coisas se mostram a nós. Nós é que buscamos o significado, o sentido daquilo que se mostra. (...). Todas as coisas que se mostram a nós, pois tratamos como fenômenos, porque conseguimos compreender o sentido. Entretanto o fato de se mostrarem não nos interessa tanto, mas, sim, compreender o que são, isto é, o seu sentido. (BELLO, 2006, p. 19)

Isso exige mais que um mero ato de olhar e “abrir os olhos” para se chegar a uma compreensão esclarecedora dos fenômenos. No ponto de vista de Galeffi (2000):

Em outras palavras, isto significa que a simples percepção consciente de um dado fenômeno não pressupõe a análise dos seus “atos” e “correlatos”, suas “complexões” e os seus “nexos” (discordantes ou concordantes), suas “teleologias” e “configurações” (GALEFFI, 2000, p.14).

Não é sempre que conseguimos compreender tudo de forma imediata (BELLO, 2006), em virtude de que, para algumas questões, a complexidade em sua apreensão pode ser ainda maior. Ademais, não podemos esquecer que, quando se toma a perspectiva fenomenológica, os olhos do/a pesquisador/a terão muito a ver com seu nível de consciência de mundo. Tal questão é bastante desafiadora, posto que é exatamente o/a pesquisador/a que buscará a redução eidética, ou seja, a descoberta da essência do conhecimento que ele/a busca.

Desvencilhamo-nos, assim, das concepções teóricas prévias, uma vez

que estas não deveriam nortear o ato da pesquisa. O fenômeno precede a teoria. Sobre isso, é elucidativa a explicação de Moreira (2002) ao afirmar que a fenomenologia consiste em uma ciência das essências puras e o “único ponto de partida admissível seria a experiência comum, partindo-se dos processos comuns de pensamento e da linguagem comum, sem o auxílio de quaisquer teorias científicas ou filosóficas” (p. 83), e continua:

(...) quando um fato se nos apresenta à consciência, juntamente com ele captamos uma essência. A essência é a maneira característica de aparecer de cada fenômeno (...) A essência não é simplesmente o resultado de uma abstração ou comparação de vários fatos. Na verdade, no mundo natural, para podermos comparar vários fatos isolados, já é preciso ter captado uma essência, ou seja, um aspecto pelo qual se possa julgar se eles são semelhantes. O conhecimento das essências é intuição, uma intuição diferente daquela que nos permite captar fatos singulares. As essências são conceitos, isto é, objetos ideais que nos permitem distinguir e classificar os fatos. (MOREIRA, 2002, p.84)

Portanto, a antecipação da teoria pode obstaculizar a ideia e o entendimento sobre o fenômeno. Ao considerar a abordagem fenomenológica, saliento que este trabalho não se apoiou em fundamentos teóricos prévios e, por esta razão, não há um capítulo destinado puramente à discussão teórica nesta pesquisa. A teorização a que nos propomos a fazer desde o início, como se vê, não está separada do mundo-da-vida e não o antecede, mas dialoga com este. Na perspectiva de Kaufmann (2013), isso significa ambicionar uma articulação íntima entre a elaboração da teoria e o trabalho de campo, sem hierarquizar a primeira em relação ao segundo.

Empenhamo-nos em iniciar o processo de pesquisa através deste olhar, o que permitiu modificar as formas tradicionais ou mesmo hegemônicas com as quais olhamos para os processos formativos. Embora a postura fenomenológica de que me revesti esteja em construção, foi possível, com os passos dados, atirar-me para fora de uma rota que por vezes pode ser conservadora e objetivista no que tange aos procedimentos investigativos. Exigiu partir de um lugar de construção que é incomum não apenas por descrever como tenho experienciado o objeto, mas, igualmente, por considerar como este objeto foi experienciado por outros “si mesmos”: os/as egressos/as participantes da pesquisa. O objeto não é só o que vejo; é, também, o que eles/as veem. Sokolowski (2014) aponta que essa forma de intersubjetividade transcende

nosso próprio ponto de vista, porque vemos a “coisa” precisamente como sendo vista por outros e não apenas por nós.

2.2 SOBRE OS/AS EGRESSOS/AS: O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ ELES/AS E COM ELES/AS

Nosso campo foi delineado considerando o universo de estudantes que concluíram o Ensino Médio Integrado no IF Baiano, *campus* Catu. Não consideramos relevante delimitar a pesquisa com egressos/as de um curso específico, posto que o nosso foco estava voltado para a formação no EMI independente de sua habilitação técnica. Assim, a inclusão do/a participante na pesquisa consistiu em ter realizado e concluído qualquer curso na forma integrada²⁶ no IF Baiano *campus* Catu. Nesse íterim, fizemos uso de procedimentos e operações que, embora nem todos sejam fundamentados na fenomenologia, foram necessários para o desenvolvimento de diferentes etapas da pesquisa.

A partir da leitura de Moreira (2002) estabelecemos um limite de até cinco participantes. Para a fenomenologia este é um número razoável já que a quantidade não deve ser confundida com a qualidade, e um número maior de participantes não equivale a ter mais informações. Fazendo alusão a Sanders, Moreira(2002) endossa que o *corpora* de três a seis participantes entrevistados/as é o suficiente para o panorama fenomenológico. Há um ponto de vista de Deslauriers e Kérisit (2008), do qual é importante lembrar: quer seja pequena ou grande, o que importa é que a amostra seja capaz de produzir informações. Porém, a análise fenomenológica não pressupõe um número grande de participantes. Dispondo dos termos de Davi, ela se fundamenta “na multiplicidade de manifestações de um objeto. Quanto mais eu explico as facetas

²⁶ De acordo com o Decreto nº 5154/04, a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio ocorre nas formas: a. integrada - o Ensino Médio (Formação Geral) é feito junto com a formação técnica; b. concomitante - a formação técnica e o Ensino Médio possuem matrículas distintas para cada curso; c. subsequente - formação técnica ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

de um objeto, mas eu consigo compreender esse objeto” (Informação verbal)²⁷

Embora tenhamos delimitado um número de até cinco participantes inicialmente, estendemos esse número para seis. Visto que o gênero não era um critério no curso de indicações de participantes, em dado momento totalizamos quatro entrevistas tendo sido realizadas com três egressos e uma egressa. O fato de a investigação não ter questões de gênero como parâmetro não nos impossibilitou de ter um olhar cuidadoso para essa questão, de modo que busquei explicitamente na última indicação alguém do sexo feminino.

A técnica utilizada foi o *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. Neste trabalho, a principal razão para a escolha desta técnica metodológica não residiu em dificuldades para identificar e localizar os/as participantes, mesmo mediante à condição deles/as de egressos/as da instituição. A indicação, facilmente, poderia ter sido feita por aqueles/as que compõem a estrutura do IF Baiano *campus* Catu. Não seria difícil localizar estudantes egressos/as considerando que uma parte é residente do município de Catu, que possui uma população estimada em 54.424 habitantes, de acordo com dados do IBGE.

Outra forma de escolha poderia ser através da solicitação de dados do “Portal de Egressos” mantido pelo IF Baiano. Realizei alguns contatos telefônicos com a Pró-reitoria de Ensino à época, no entanto, obtive a informação de que a plataforma é alimentada de forma espontânea e esporádica pelos/as egressos/as, uma vez que o cadastro é feito de forma voluntária. Já que não pretendíamos realizar análises documentais e não estávamos buscando histórias de sucesso, de superação ou algo similar, consideramos a técnica de “bola de neve” mais adequada, visto que permitia que o curso das indicações fosse dado pelos/as próprios/as egressos/as. Isso possibilitou nos aproximarmos do fenômeno da maneira mais despretensiosa possível e, definitivamente, ver como ele se manifestou para nós.

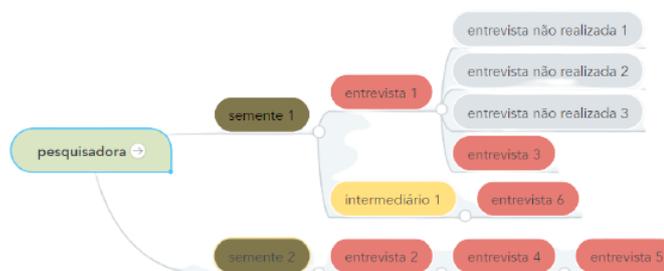
A técnica consiste basicamente em contatar “sementes” (também denominados de informantes-chave), os quais têm conhecimento ou participam da comunidade e, assim, podem indicar outras pessoas de suas relações sociais

²⁷ Essa discussão pode ser observada em DAVI ABUH. Live 5 – As três estruturas formais na fenomenologia. **Youtube.** 13 jul. 2020 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YX9WTKlEXYE> Acesso em 13 jul 2020

ou afetivas para participarem da pesquisa. Pedi indicação a dois professores do IF Baiano, sendo um deles docente de outro *campus* do IF Baiano e o outro docente do *campus* Catu. Os dois indicaram, cada um, um egresso do Ensino Médio Integrado do *campus* Catu de seu conhecimento/relação. Após contato com os indicados e realizadas as entrevistas, eu pedi aos egressos que indicassem, cada um, o/a próximo/a para realizar a entrevista. E assim se sucedeu, cada um/a indicando o/a seguinte até alcançarmos o objetivo de até inicialmente traçado de cinco egressos/as e entrevistas. Caso fosse necessário eu poderia voltar a uma das “sementes” anteriores ou contatar outras “sementes” para obter novas indicações. Isso aconteceu em uma ocasião somente, em virtude da nossa atenção para buscar uma quantidade correspondente entre os sexos dos/as participantes.

A Figura 3 retrata o processo em sua íntegra. O caminho foi linear com a segunda semente e o contrário ocorreu com a primeira. Ao ser perguntado sobre um/a possível participante seguinte, o primeiro entrevistado indicou simultaneamente vários colegas e, então realizei o contato sem seguir uma ordem específica. Houve três contatos (duas mulheres e um homem) que, embora tenham sido receptivos e atenciosos, não realizaram as entrevistas por motivos relacionados à disponibilidade. Ainda que existissem outras secundárias ou implícitas, esta foi a razão que sobressaiu, apesar dos esforços envidados para a definição de melhores horários e locais referentes às entrevistas. Estão registradas na Figura 3 apenas as pessoas que foram contactadas, tendo realizado a entrevista ou não. Como se vê, houve um retorno à primeira semente que, através de um intermediário que também foi egresso, indicou a última participante (entrevista seis).

Figura 3 - Caminho percorrido até os/as egressos/as



Fonte: Elaboração própria com base na técnica Snowball

Ter realizado e concluído o Ensino Médio Integrado no IF Baiano *campus* Catu foi o principal parâmetro para a escolha dos/as participantes. Além disso, considerando o objetivo de produzir um filme documentário, levamos igualmente em consideração:

- a. disposição e disponibilidade para participar voluntariamente da pesquisa, manifestadas através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Cessão de Imagem e Divulgação; e
- b. conveniência por parte do/a entrevistado/a e da pesquisadora em relação ao local e data de realização da entrevista, cuja duração estimada era de 60min.

A pesquisa atendeu aos requisitos éticos previstos na Resolução nº 466/12 (BRASIL, 2012), homologada pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia, através da Plataforma Brasil, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE nº 22188719.6.0000.0057, com vistas a assegurar o desenvolvimento deste trabalho nos preceitos éticos desejáveis e, portanto, nos comprometemos a iniciar o desenvolvimento da pesquisa apenas após autorização do referido comitê, cuja aprovação recebemos através do Parecer nº 3.745.298 em 05 de dezembro de 2019.

Depreendemos que os possíveis riscos aos/as participantes desta etapa estavam relacionados ao desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento mediante a gravação de vídeo, haja vista o compartilhamento de suas imagens, identidades e narrativas. Para reduzi-los, foram tomados os seguintes cuidados preventivos em relação aos/às participantes:

- a. Direito de manifestar a sua liberdade expressa no acordo com o que está sendo apresentado;
- b. Omitir-se de responder qualquer questão e ter o equipamento de gravação desligado, ou interromper a participação a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou justificativa;
- c. Receber a transcrição da entrevista que concedeu e retirar seu consentimento de determinada informação concedida no ato da entrevista/ gravação;

- d. Receber a versão do material audiovisual e retirar seu consentimento de determinado trecho concedido no ato da entrevista/ gravação; e
- e. Obter os esclarecimentos que julgar necessários, ou apoio emocional que sentir necessidade a qualquer momento após a entrevista, mediante contato com a pesquisadora e/ou seu orientador.

Os/as seis entrevistados/as - duas mulheres e quatro homens - foram acolhedores/as durante o contato inicial e isso se estendeu durante as entrevistas e após sua realização. No contato inicial eu realizava alguns questionamentos para saber informações prévias sobre eles/as e compartilhar o propósito da pesquisa, especialmente, sobre a intenção de produzir o documentário. Todos/as entenderam o processo e concordaram em compartilhar seus nomes, imagens, experiências.

O local das entrevistas não foi um elemento engessado. Era oferecida a possibilidade de realizar a entrevista na casa do/a entrevistado/a, visto que eu me deslocaria até ele/a. Entretanto, caso o município de residência do/a egresso/a coincidissem com o município de Catu, tínhamos a opção de realizar a entrevista e gravação no próprio *campus* Catu, conforme se vê no Quadro 1, na página seguinte. De todo modo, todos/as optaram por realizar a entrevista fora do ambiente de casa. Três entrevistados estavam residindo em outras cidades, mas dois deles (que residiam em Salvador) tinham facilidade para deslocamento até Catu, de modo que esses encontros também foram realizados no *campus*. O terceiro que residia em outra cidade (Alagoinhas) tinha preferência por realizar a entrevista na própria cidade caso fosse viável. Dessa maneira, busquei ajuda de Ronni Anderson, colega do PROFEPT que residia naquela cidade e era capitão da Polícia Militar do Estado da Bahia. Ronni disponibilizou o espaço no Batalhão da Polícia, mas, antes, tive a cautela de perguntar ao entrevistado se ele se sentia confortável para isso. Sem desconfortos, portanto, realizamos a entrevista.

O conjunto obtido de entrevistas totalizou quase 8 horas de gravação e gerou aproximadamente 110 páginas digitalizadas em espaçamento simples. Embora tivéssemos estimado o período de uma hora para cada entrevista, este nunca foi um critério rígido. A mais extensa durou 1h e 28min como é possível observar no Quadro 1 (a seguir). Das seis entrevistas, eu fiz a transcrição de duas e para as outras quatro, obtive ajuda externa para realizar este trabalho. Nestes quatro casos fiz uma revisão acompanhando o vídeo e o texto e procedi

com algumas correções. As duas últimas entrevistas oriundas de sementes diferentes foram realizadas no mesmo dia, em horários diversos.

Quadro 1 - Caracterização das entrevistas realizadas

Egresso/a	Data da entrevista	Município de Residência	Local da entrevista	Tempo da entrevista	Nº de Páginas da transcrição
Joab Silva Santos	24.01.2020	Catu	Sala 7, IF Baiano <i>Campus Catu</i>	88min	22
Ariel Souza dos Santos	25.01.2020	Salvador	Sala 7, IF Baiano <i>Campus Catu</i>	95min	21
Daniel dos Santos Reis	01.02.2020	Alagoinhas	Sala do Batalhão da Polícia Militar, Alagoinhas	89min	17
Solene Teixeira dos Santos	08.02.2020	Catu	Sala 7, IF Baiano <i>Campus Catu</i>	78min	22
Joabe Santos Meireles	14.03.2020	Catu	Sala 7, IF Baiano <i>Campus Catu</i>	71min	14
Louise Nayla Souza de Oliveira	14.03.2020	Salvador	Sala 7, IF Baiano <i>Campus Catu</i>	52min	13
TOTAL				473min	109

Fonte: elaboração própria

Importa destacar que o espaço de realização da entrevista não era relevante para nós desde que fosse confortável para os/as entrevistados/as, afinal, construímos um estúdio itinerante que era montável e constituído de uma estética cujo fundo era preto para todas as entrevistas (vez que nosso foco reside nas narrativas). Nesta etapa, estive todo o tempo acompanhada por Lailson Brito, cineasta, amigo e colega da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que desenvolveu junto comigo as etapas de pré-produção e produção do documentário. A presença de Lailson foi fundamental para o encaminhamento das questões relacionadas aos equipamentos eletrônicos de captação da voz e imagem, iluminação, enquadramento, som do ambiente, entre outras questões de natureza técnica e profissional do contexto audiovisual que me eram alheias. A Figura 4, na página seguinte, apresenta o estúdio montado na sala 7 do IF Baiano *campus* Catu, utilizado para a realização das entrevistas.

Contávamos com 1 câmera profissional, 1 câmera semiprofissional (que carregávamos como precaução), 1 *right light*, 1 celular (que também foi usado para gravação), 1 gravador de áudio, 1 microfone lapela (para os/as entrevistados/as), dois tripés, 2 cadeiras, 1 suporte feito de canos pvc desmontável coberto por tecido preto, e diversos cabos, baterias, *power bank*,

tomadas e objetos eletrônicos indispensáveis para a gravação. Alguns aparelhos eram de uso pessoal, outros foram adquiridos para este fim e outros foram cedidos temporariamente pela Superintendência de Educação Aberta e a Distância da UFRB (além de viabilizar também a estrutura para a edição e pós-produção). Observamos, na primeira entrevista, que uma das cadeiras tinha o apoio para pés muito baixo e gerou incômodo ao primeiro entrevistado. Visto que no dia seguinte tínhamos outra entrevista com o segundo participante, providenciamos um apoio extra para os pés, mas não foi necessário. Não obstante, encaminhei as cadeiras recém adquiridas para reforma a fim de fazer o ajuste e evitar incômodo aos/às próximos/as participantes.

Figura 4 - Estúdio itinerante



Fonte: arquivo pessoal

O aparato tecnológico que carregávamos, visando a um melhor alcance de qualidade audiovisual, poderia criar constrangimentos aos/às participantes. Em cada caso, porém, antes de iniciar a entrevista, eu avisava ao/à entrevistado/o que poderia ficar à vontade para interromper a entrevista para beber água, ir ao banheiro, ou por qualquer motivo que julgasse necessário. Em nenhuma situação houve necessidade de desligamento de câmera. A única exceção ocorreu com um entrevistado que, em dado momento emocionou-se de tal forma (intensa) que eu mesma tomei a iniciativa e pedi a Lailson para desligar a câmera. Os silêncios, choros, risos e sorrisos que surgiram durante as entrevistas foram inteiramente registrados e considerados por revelarem sentidos importantes no contexto em que foram vividos.

Os/as entrevistados/as cursaram o Ensino Médio Integrado no *campus* Catu no período de 2011 a 2016 (respectivamente ano mais antigo de ingresso

e ano mais recente de conclusão registrados entre os/as entrevistados/as), como se pode ver no Quadro 2 a seguir. Isso equivale a um período de 7 anos na história do *campus* Catu. Conforme mencionado anteriormente, quando consideramos o ano de conclusão do Ensino Médio do primeiro (2013) ao/à último/a egresso/a (2016), entre os/as entrevistados/as, esse intervalo é correspondente a 4 anos. O Quadro 2 indica também que o período de formação observado foi entrecruzado em boa parte, com exceção apenas para o primeiro egresso (ano de 2013) e o último ingressante (2014) entre os/as entrevistados. Não foi solicitado que eles/as indicassem seus/suas colegas contemporâneos/as, mas essa característica prevaleceu. Destacamos ainda que os anos considerados são os anos letivos e em alguns casos o ano letivo correspondeu, na verdade, ao ano civil seguinte.

Quadro 2 - Perfil dos/as entrevistados/as

Egresso/a	Idade	Formação EMI			Sexo	Graduação/ Especialização	Atividade atual
		Curso	Ano de ingresso	Ano de término			
Ariel Souza dos Santos	24	Téc. Agropecuária	2012	2014	M	Enfermagem em andamento (Unijorge)	Estágio
Daniel dos Santos Reis	22	Téc. Química	2013	2015	M	Lic. Química em andamento (Estácio de Sá)	Estudante
Joab Silva Santos	21	Téc. Química	2013	2015	M	Lic. História em andamento (UNEB)	Estudante
Joabe Santos Meireles	20	Téc. Química	2014	2016	M	Lic. Química em andamento (IF Baiano)	Estudante
Louise Nayla Souza de Oliveira	24	Téc. Agropecuária	2011	2013	F	Fonoaudiologia (UFS) Esp. em Neonatologia (em andamento)	Residência
Soliane Teixeira dos Santos	23	Téc. Agropecuária	2012	2014	F	Bac. Biologia em andamento (UFBA)	Estudante

Fonte: elaboração própria com base nos dados obtidos

Para além do “tempo objetivo”, é importante considerarmos o “tempo interno” e a “consciência do tempo interno”. A fenomenologia trata com muita seriedade o domínio da temporalidade, visto que o tempo atravessa todas as coisas (SOKOLOWSKI, 2014). Do ponto de vista de Sokolowski, o “tempo objetivo” é o tempo medido, cronológico, que perpassa no espaço comum que compartilhamos. Os/as entrevistados/as compartilham o mesmo espaço-tempo

vivenciado na condição de egressos/as do EMI do IF Baiano *campus* Catu. Já o “tempo interno” ou subjetivo é inerente às experiências de dentro que não são medidas pelo tempo objetivo e não são públicas. Este é o tempo dos atos e das experiências mentais. Por fim, há um outro nível mais completo que é denominado de “consciência do tempo interno” e corresponde a estar consciente desta temporalidade no plano interno.

A condição de egressos/as dos/as entrevistados se relaciona diretamente com a ideia de temporalidade na fenomenologia, pois implica a possibilidade de apresentar um olhar maturado sobre o processo formativo. Schutz tem uma afirmação que traduz bem esta perspectiva:

Somente para o olhar retrospectivo existem, portanto, vivências bem distintas. *Somente o vivenciado é investido de sentido, mas não o vivenciar.* Pois sentido não é outra coisa senão uma realização da intencionalidade, porém, tornada visível através do olhar reflexivo. Ante a vivência em curso, a predicação de sentido é necessariamente trivial, visto que, nessa esfera, não deve ser compreendido por “sentido” outra coisa senão o “voltar-se ara atento”, que só pode ser efetuado em direção a um vivenciar decorrido jamais, contudo, a um vivenciar em curso (SCHUTZ, 2014, p. 83, grifo do autor).

O “Programa de Acompanhamento de Egresso do IF Baiano”, já mencionado, considera como egresso/a “aquele estudante que concluiu todas as disciplinas de um curso e colaram grau, sendo então portadores de diploma deste IF”. Tecnicamente concordamos com isto. Todavia, para este processo de investigação, a condição de egresso do/a estudante não está associada à saída dele/a do IF, mas às experiências vivenciadas por ele/a naquele espaço-tempo. O/a egresso/a é aquele/a que tem uma “intenção cheia” em função de tais experiências. Sokolowski (2014) evidencia que uma “intenção cheia” se relaciona com algo que se faz presente - fisicamente - para nós. Utilizamos o termo “estudantes egressos/as” e não apenas “egressos/as” precisamente porque, embora já tenham concluído seus cursos, o foco da investigação está voltado para sua formação enquanto estudantes. Por terem vivenciado o processo, estão habilitados/as a expressar mais explicitamente as questões que se originam deste domínio.

Em relação à formação dos/as entrevistados/as, observamos que três deles/as são formados/as em Técnico em Agropecuária e os outros três são formados em Técnico em Química. Além destes, o *campus* Catu tem mais um curso integrado ao Ensino Médio, o curso Técnico em Alimentos e, embora tenha

aparecido entre os/as participantes indicados/as, consistiu em um dos casos em que a entrevista não foi realizada. Alguns/mas entrevistados/as apresentam um perfil linear em relação à sua formação técnica e a área de ingresso na graduação; os/as outros/as continuaram os estudos em áreas diferentes. Discutiremos sobre esta questão da formação e outros elementos relacionados ao percurso após o Ensino Médio nos próximos capítulos.

2.3 A MANIFESTAÇÃO DO FENÔMENO: A ENTREVISTA NARRATIVA E AS UNIDADES DE SENTIDO

Em geral, quando o/a entrevistado/a chegava ao local combinado para a entrevista, o estúdio já estava montado. Isso levava a algumas expressões como: “uau, não esperava por isso” ou “poxa, bem profissional”. Com o intuito de deixá-los/as mais à vontade, eu geralmente os/as convidava para dar uma volta no pátio da IF *campus* Catu e ali já estabelecíamos um diálogo acerca de alguns elementos da vida do/a entrevistado/a. Visto que as entrevistas ocorreram em dias não letivos, ou fora do horário normal de aulas, o espaço se encontrava vazio na maior parte das vezes. O ambiente era favorável para acessar as memórias e trazer à tona lembranças sobre a formação. Essa volta ao pátio durava cerca de 10 min e as informações obtidas naquele momento eu anotava e, às vezes, durante a entrevista, eu recuperava aquilo que o/a entrevistado/a tinha falado anteriormente. Em poucos casos essa volta ao pátio não aconteceu, a exemplo da entrevista com Daniel, que aconteceu em Alagoinhas.

Quando retornávamos à sala, Lailson já tinha feito os últimos ajustes, e colocava somente o microfone lapela no/a entrevistado/a enquanto continuávamos o diálogo e os convidava para sentar-se em frente à câmera. Algumas vezes eles/as interrompiam o que estavam falando e perguntavam: “já começou a gravar?”, “vai começar a gravar agora?” ou “não vai ligar a câmera?” Lailson começava a gravar sem um aviso formal prévio buscando capturar a continuidade e a fluidez da conversa. Nunca os/as avisava no momento exato que ligava a câmera. Quando Lailson ou eu respondíamos que já estávamos gravando, gerava sempre uma provocação de descontração. Isto tornava o clima ainda mais leve e descontraído. Eles/as tiveram acesso prévio ao TCLE para leitura e esclarecimento de dúvidas. No entanto, endossava sempre que seria

disponibilizado todo o conteúdo do vídeo e eles/as teriam possibilidade de retirar ou excluir qualquer afirmativa que havia sido dita antes²⁸. É interessante notar que quando retornei a eles/as o conteúdo integral do material audiovisual nenhum deles/as nada pediu para retirar daquilo que foi registrado.

Embora não avisássemos o momento exato em que a câmera era ligada, havia uma pergunta que era formalmente a questão-chave para início da narrativa: “Conte-me um pouco sobre como era sua vida antes de ingressar no Ensino Médio, as experiências no Ensino Médio até o momento atual, da forma que você quiser e se sentir melhor”. Eu também explicava aos/às entrevistados/as em que consistia a técnica da entrevista narrativa.

Nossa escolha pela entrevista narrativa se relacionou com o interesse em extrair as experiências formativas por parte do sujeito e de episódios relevantes de seu percurso formativo. Com esse ponto de vista, a narrativa seria a principal forma pela qual seria possível ao sujeito a organização de suas experiências no mundo social, de seu conhecimento sobre ele e as relações que ali são estabelecidas (BRUNER, 1997).

Em seus argumentos, Weller (2009) ao fazer alusão a Fritz Schütze, criador do método de entrevista narrativa, 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. (WELLER, 2009, p.5)

A entrevista narrativa caracteriza-se por não ser estruturada e, por essa razão, o ideal é fazer uso de poucas questões. Isso não significa anular o papel do/a entrevistador/a ou das perguntas, mas minimizá-lo, priorizando a organização das experiências do/a entrevistado/a através da narração.

Como instrumento para sistematizar as ações, elaborei questões que se relacionava com os objetivos de nossa investigação e jamais consistiram em um

²⁸ O material bruto foi disponibilizado aos/às participantes para verificação através de canal digital. Cada um/uma obteve acesso à sua entrevista na íntegra.

guia para seguir uma estrutura de pergunta e resposta, mas visavam aprofundar elementos trazidos pelos/as participantes a partir da pergunta norteadora e estimular a prática da narrativa. Recorri especialmente à essas questões quando aspectos relevantes da temática não emergiram nas narrativas. Jovchelovitch e Bauer (2002) traduzem bem a função que teve o guia produzido, cujas questões emergiram dos objetivos da pesquisa:

Questões exmanentes refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem. Distinguimos das questões exmanentes as questões imanentes: os temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante. Questões exmanentes e imanentes podem se sobrepor totalmente, parcialmente ou não terem nada a ver umas com as outras. O ponto crucial da tarefa é traduzir questões exmanentes em questões imanentes. (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 97)

Nas duas primeiras entrevistas percebi, entretanto, que os entrevistados aguardavam pelas minhas perguntas muitas vezes, mesmo que eu já tivesse explicitado o formato de uma entrevista narrativa. Importa, contudo, que foi conservada a fruição da narrativa ao/à entrevistado/a. Eu havia solicitado durante o contato prévio com os/ as participantes, por telefone, que trouxessem para a entrevista um artefato que tivesse sentido para eles/as e se relacionasse com as experiências vividas no Ensino Médio Integrado. Poderia ser um objeto, uma fotografia ou qualquer outra coisa. Esse artefato não era específico e também não consistia no ponto de partida da narrativa. Isso direcionou minha atenção para os recentes estudos acerca da entrevista narrativa mediada.

Buscando caracterizar essa técnica de pesquisa, Caixetas e Borges (2017) definem que os artefatos mediadores têm a possibilidade de provocar a narrativa e geram contextos de fala e significados, já que o artefato faz parte das experiências dos/as entrevistados/as. Na nossa pesquisa, ainda que esses artefatos não tivessem o papel central ou de ponto de partida da entrevista, tais compuseram a interação e permitiram que os/as participantes tecessem também novos significados de si, de outros/as e – fazendo uso dos termos de Saquet (2015) – de processualidades históricas no presente²⁹. Exemplo disso foi um estudante trazer um par de galochas brancas, e isso apontou para o que ele chamou de suas “melhores” experiências no processo de formação:

²⁹ Segundo Saquet (2015) as processualidades históricas fazem parte de uma temporalidade.

Eu trouxe algo simbólico. Trouxe essa bota, aqui, que tá bem cara de 2015 porque tá bem desgastada mesmo. Era uma bota que utilizava para poder fazer, ficar na aula de agroindústria que pra mim eram as melhores aulas porque eu aprendi a fazer comidas e eu comia tudo o que eu fazia (risos). E foram as melhores resenhas com meus amigos, melhores viagens, melhores práticas que eu tive foi usando essa bota. Tinha outras coisas pra poder trazer também, mas acho que o que mais marcou mesmo foi esse objeto aqui, foi bastante simbólico para mim. (Ariel, ENTREVISTA)

Não seguimos uma estrutura de tempo para se falar sobre o artefato. Como partíamos de uma pergunta, entendi que a interação com o artefato poderia suceder em qualquer momento da narrativa. Entretanto, quando isso não acontecia, eu fazia menção direta a este. Visto que não houve um papel central dos artefatos nas entrevistas, não podemos caracterizá-las como entrevistas narrativas mediadas na perspectiva de Caixetas e Borges (2017). Mas não tive dúvidas de que as interações com os artefatos, mesmo que resvaladas de uma maior profundidade, representaram uma triangulação (FLICK, 2009) através das multitécnicas utilizadas para acesso ao objeto e ampliaram as possibilidades de produção das informações sobre os conteúdos subjetivos.

Após a realização das entrevistas iniciamos um processo noético-noemático, com foco naquilo que se pretendeu perceber e o que foi percebido para a construção de unidades de sentido e, a partir destas, chegarmos à redução eidética. Partimos da leitura giorgiana de Moreira (2002) para abrigar nossas ações, objetivando desvelar a estrutura do fenômeno. Talvez seja desnecessário dizer que o método de Giorgi³⁰ é um dos mais difundidos e utilizados no campo fenomenológico. Consideramos que seus apontamentos para se chegar às unidades de significação se aproximaram mais das intenções da nossa investigação, mesmo que outros autores conhecidos, como Van Kaam, Colaizzi e Sanders, indicados, igualmente, por Moreira (2002), abriguem essências similares em seus procedimentos. Na síntese de Moreira, o método de Giorgi aponta basicamente os seguintes caminhos:

- a. Leitura das transcrições em sua totalidade;
- b. Releitura das transcrições visando discriminar de forma espontânea as unidades de sentido com foco no fenômeno em investigação;

³⁰ Psicólogo estadunidense com muitas contribuições à fenomenologia. Para mais detalhes, é possível obter amplo conceito sobre sua orientação procedimental em: GIORGI, Amedeo (ed), *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquesne University Press, pp. vii a , 1985

c. Expressão das suas constituintes de forma direta e através da perspectiva que interessa ao/à pesquisador/a e em profundidade adequada (isso ocorre porque os/as entrevistados/as podem trazer múltiplas linguagens e realidades, tornando necessária a elucidação dos principais aspectos que interessam ao/à pesquisador/a para o entendimento do fenômeno); e

d. Síntese e integração das unidades de sentido a partir de uma declaração da estrutura do fenômeno.

De posse do material das entrevistas (compilado, transcrito e impresso), e a partir das indicações do prof. Davi e discussão com os/as colegas pesquisadores/as Gleice Miranda e Adilton Silva, que também estavam desenvolvendo suas pesquisas a partir da perspectiva fenomenológica, desenvolvemos algumas fases das operações metodológicas da pesquisa de forma compartilhada. Em resumo, produzimos os seguintes procedimentos à luz do pensamento giogiarno com algumas adaptações:

Etapa 1: Leitura geral das transcrições;

Etapa 2: Discriminação de *noemas*³¹;

Etapa 3: Releitura de cada transcrição com a identificação de *noesis* com foco em cada *noema* separadamente;

Etapa 4: Integração e explicitação do conteúdo das unidades de sentido considerando o fenômeno investigado e *noesis* encontradas; e

Etapa 5: Vinculação das unidades de sentido em conjuntos de essências que caracterizam a estrutura do fenômeno.

Após a leitura das transcrições, que ocorreu em âmbito individual, iniciamos a Etapa 2 através da primeira reunião para este fim, a qual durou cerca de 12h ininterruptas em um dia, e mais 12h no dia seguinte, abrangendo parcialmente a Etapa 3. Discutimos veementemente e experimentamos essas operações metodológicas em grupo conforme retrata a Figura 5 seguinte:

³¹ *Noemas* e *noesis* são termos utilizados na fenomenologia visando a distinção da atitude natural para a atitude filosófica. *Noemas* são os objetos de nossa intencionalidade (aquilo que é percebido); são correlatos objetivos a partir da atitude fenomenológica. *Noesis* são os atos intencionais através dos quais intencionamos as coisas; o ato de perceber (SOKOLOWSKI, 2014, P. 68-69). Segundo Cerbone (2006), o uso do processo noético–noemático aponta a complexidade estrutural da experiência, ao abranger o processo de experienciar (*noesis*) e o conteúdo experienciado (*noema*).

Figura 5 - Reunião de construção das unidades de sentido a partir da manifestação do fenômeno



Fonte: arquivo pessoal. Da esquerda para direita: Eu, prof. Davi, Adilton e Gleice.

Intencionalmente optamos por nos dissociar dos hábitos digitais para a realização desta fase do processo. De acordo com algumas pesquisas contemporâneas vinculadas à área da neurociência, o uso excessivo das mídias digitais tem mudado radicalmente as formas de pensar, ocasionando ruínas à nossa capacidade de entendimento em leituras complexas e de interpretação crítica.

Os recentes estudos de uma neurocientista cognitiva estadunidense, Maryanne Wolf³², consideram que a leitura em meio digital modifica a qualidade de nossa atenção, gerando uma impaciência cognitiva e obstaculizando a leitura lenta e profunda para a compreensão e interpretação das informações. A aplicação do papel na leitura das transcrições das entrevistas e no desenvolvimento de esquemas do processo de interpretação, sem a mediação de uma tecnologia digital, favoreceu uma relação de engajamento profundo com o material da pesquisa e um entendimento mais genuíno dos sentimentos e pensamentos dos/as entrevistados/as.

Nossa opção pelo tratamento do processo noético-noemático em material impresso, entretanto, não consiste em uma oposição às mídias digitais e à realização de leituras e outros processos neste meio. Tanto é que o produto educacional desta pesquisa é um documentário pensado considerando os benefícios do meio digital e das tecnologias no campo da educação, e ainda mais durante o contexto atual vivenciado na pandemia de Covid-19³³, mesmo que

³² Para maiores informações é possível consultar o livro “O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era”, publicado no Brasil em 2019,

³³ A pandemia do Covid-19, no Brasil, teve o primeiro caso confirmado em 26 de fevereiro de 2020 e a partir disso iniciaram-se as primeiras ações governamentais, o fechamento das escolas

originalmente tivesse sido concebido antes deste período. É preciso, na verdade, entender que as telas impacta no processo de compreensão e, conseqüentemente, na interpretação do fenômeno. Quando advém, contudo, de uma leitura cuidadosa, possibilita o entendimento de aspectos sofisticados das narrativas, fundamentais para a análise crítica.

A descrição do fenômeno tal como é percebido pelo/a pesquisador/a e o reconhecimento de que a realidade é múltipla e depende da interpretação que lhe é dada foi inicialmente discutida pelo nosso grupo através de um exercício simples proposto por Davi. Ele pediu para pensarmos em uma “vaca voando” e indicar algumas palavras para descrever esse fenômeno. O interesse foi notar o quanto cada um/a enveredou por um caminho da realidade compreendida, interpretada e comunicada. Adilton interpretou uma vaca voando em um sonho (ou pesadelo) e traduziu o fenômeno a partir do imaginário. Gleice compreendeu uma vaca voando por estar sendo transportada dentro de um avião. Já eu tomei a perspectiva do imagético e interpretei uma vaca voando a partir de uma pintura.

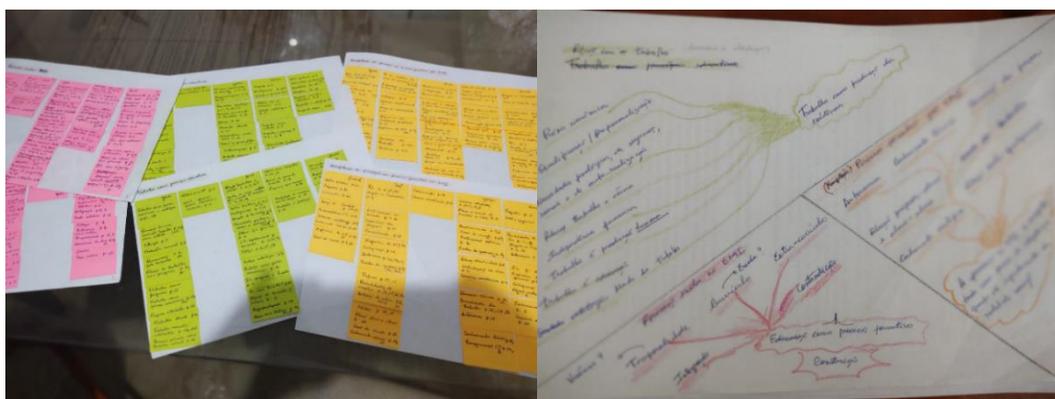
Não há dúvida de que o olhar fenomenológico é altamente subjetivo, no entanto, a redução fenomenológica (os objetivos da pesquisa) que coloca “entre parênteses” as atitudes, teorias e crenças, é elemento condicionante para nos atermos à experiência em si, reduzindo as possíveis deformidades da realidade que se investiga (GIL, 2019). Outrossim, é certo que o objeto não é a realidade nem o sujeito, isolados, mas a realidade enquanto vivenciada pelo sujeito. Esse juízo nos permitiu interpretarmos o fenômeno com termos e categorias constituídas intersubjetivamente. O problema comum da objetividade, na verdade, passa a ser um pseudoproblema, vez que o conhecimento não está separado do interesse (SMART, 1978). Por essa razão, também, requeremo-nos em explicar o ‘como’ dessa experiência neste trabalho ao entendermos que o desenvolvimento de qualquer investigação não se trata de explicar apenas “o quê”.

A Figura 6 retrata os esquemas resultantes do processo noético-noemático e a construção das unidades de sentido. Para discriminar as *noesis* utilizei algumas vezes a própria linguagem dos/as participantes durante a exploração das narrativas; outras vezes configurei o dito a partir de uma

e posteriormente a adoção do ensino remoto o qual tem evidenciado em larga escala a fragilidade da educação brasileira na área. Covid-19 é uma infecção respiratória aguda motivada pelo coronavírus SARS-CoV-2, grave e com grande potencial de transmissibilidade e distribuição em nível mundial.

linguagem que traduzisse melhor os sentidos para sua compreensão. Mesmo que algumas categorias aparecessem com mais frequência nas narrativas, não considerei a simples recorrência como fator preponderante para análise. A constituição das categorias se deu mais pela importância de seu sentido para o processo do que por sua aparente repetição.

Figura 6 - Esquemas de interpretação



Fonte: arquivo pessoal. À esquerda estão *noesis* de cada entrevista em formato de tabela. As cores representam cada *noema* da pesquisa. À direita estão o conteúdo das unidades de sentido e as essências que caracterizam o fenômeno.

Cada unidade de sentido, *noesis* e *noema* interpretados, exige uma atitude genuína por parte do/a pesquisador/a em busca de estabelecer conexões dadas ao processo de desvelar o fenômeno através das narrativas dos/as participantes da pesquisa. Não é uma tarefa fácil, nem simplória. Isso implica nos desconstruirmos a nós próprios para assumirmos categorias eivadas de sentidos decorrentes do encontro consciência-coisa.

Há um trincheiramento entre o que se buscou antes do desvelamento do fenômeno e o que se busca após este. São estas (re)formulações que apontaram e simultaneamente integraram a origem de minhas percepções, como pesquisadora, às percepções dos/as participantes da pesquisa e esquemas teóricos que se articularam ao fenômeno. Ou seja, o fenômeno é multifacetado e não único.

Foi a partir dessa etapa que nos aproximamos de questões teóricas, saindo, assim, do campo da sensibilidade para a inteligência (SOKOLOWSKI, 2014). Com tal movimento, o que ocorreu não foi a produção de uma teoria pela teoria, mas aquilo que Kaufmann (2013, p. 47) relaciona como “a descoberta, a capacidade de tornar inteligível o social graças à teoria”. Acerca disso, Sokolowski (2014) também afirma que ao constituirmos um objeto categorial:

Não podemos manifestar uma coisa de algum modo que nos seja agradável; não podemos fazer um objeto significar algo que desejamos. Podemos trazer uma coisa à luz somente se a coisa oferece a si mesma em certa luz. A coisa tem de mostrar-se com certos aspectos que podemos destacar se estamos aptos a declarar que ela tem certas características. (SOKOLOWSKI, 2014, p. 103)

Talvez esteja evidente os motivos pelos quais devemos considerar as coisas do modo como elas se manifestam. Apesar disso, a visão sokolowskiana indica que não há que se colocar limitação à nossa liberdade, mas que é preciso estarmos abertos a isso. Tal fato nos leva a exercer nossa compreensão e realizar o primeiro movimento no campo do pensamento racional, do lógico e da linguagem.

2.4 AS ESSÊNCIAS QUE CARACTERIZAM O FENÔMENO: ESCOLA, TRABALHO (E CIÊNCIA) E (DE)FORMAÇÃO

O Quadro abaixo é uma tradução da Figura 6 (anterior), com a descrição de *noemas*, unidades de sentido que incorporam as *noesis*, e essências que caracterizam o fenômeno.

Quadro 3 - Unidades de sentido a partir do processo noético-noemático

Noemas	Unidades de Sentido	Essência
Formação escolar no EMI	Escola; Contradição; Integração.	Educação escolar como experiência.
A dimensão trabalho na formação do EMI	Trabalho é posterior à escolarização; Ciência como trabalho/ Iniciação Científica.	Trabalho como produção.
Manifestações dos contributos da formação no percurso formativo pós EMI	Conhecimento técnico; Conhecimento científico; Relação escola e emprego.	EMI como forma de adaptação e enfrentamento da realidade social.

Fonte: Elaboração própria

Esse quadro não é uma síntese do processo. Traduz, na verdade, as tessituras e o ponto de partida para a compreensão do fenômeno: **a formação no Ensino Médio Integrado a partir da dimensão trabalho e das experiências dos/as egressos/as do IF Baiano campus Catu e suas**

manifestações no percurso formativo pós EMI.

Chegar a uma descrição do fenômeno é um trabalho complexo tanto quanto a sua compreensão. A dificuldade abriga principalmente, além do ato perceptivo, a experiência entropática, traduzida por Bello (2006) como o ato de apreender o outro. É o sentir a existência de um outro ser humano, como eu, e isto consiste em “uma apreensão de semelhança imediata” (BELLO, 2006, p. 63), não devendo ser confundida como empatia ou mesmo simpatia.

O relato de Joab Silva³⁴ sobre sua impossibilidade de realizar a matrícula no curso de Nutrição na Universidade Federal da Bahia, haja vista uma série de fatores que influenciaram à sua chegada tardia ao local da matrícula³⁵, provocou-me sensações emocionais. Não que eu tivesse vivenciado uma situação semelhante àquela que ele vivenciou. Mas porque se fez presente o triângulo que é comum ao ato da entropatia; eu vi ali um “eu”, um “outro” e um “nós” (BELLO, 2006). Ele era semelhante a mim: jovem, da classe trabalhadora, de uma cidade do interior que precisava se deslocar para a capital baiana, sozinho, e sem recursos que o possibilitassem um deslocamento rápido, seguro e exitoso até o local de matrícula:

Eu passei no SiSU em 2016 para o curso de Nutrição, foi uma escolha bem momentânea que eu fiz. Passei no curso de Nutrição na UFBA, no campus do Canela, no campus Ondina, e disse, olha, vou fazer a inscrição [matrícula]! Só que no dia, coincidiu com o dia do juramento da bandeira. Então eu disse, bom vou ter que ir jurar a bandeira, depois que jurar a bandeira, eu pego um ônibus e vou para Salvador. (Joab Silva, ENTREVISTA)³⁶

Eu não tive matrícula para fazer em Salvador à época de minha conclusão do Ensino Médio. Mas lembro-me perfeitamente da superestrutura montada para eu realizar o vestibular na capital baiana: passagens de ônibus, acompanhamento da minha mãe, hospedagens, ida e volta do local de prova,

³⁴ Tendo em vista a similitude dos nomes dos participantes “Joab” e “Joabe”, ao me referir a estes, usarei também os seus sobrenomes. Para todos/as os/as outros/as usaremos o primeiro nome.

³⁵ Em virtude do alistamento militar obrigatório, ele necessitou aguardar, no dia em que realizaria a matrícula no Ensino superior, o juramento da bandeira para obter o certificado de dispensa, documento necessário para realização da matrícula no curso de graduação. Em termos operacionais, este foi o principal atraso de seu horário de saída do município de Catu em direção a Salvador.

³⁶ O uso dos colchetes nessa narrativa e nas posteriores indicam a inserção de um termo feita por mim para explicar aquilo que o/a entrevistado/a se referiu antes ou que ele/a deu a entender em momento posterior de sua fala. Já o uso de parênteses no formato “(...)” indicará uma supressão da fala do/a entrevistado/a.

entre outros. Ele também teve o cuidado e o zelo de sua mãe (avó):

Na época, eu liguei para minha mãe e disse: Minha mãe, eu não vou ter tempo de conseguir arrumar as coisas porque aparentemente eu vou demorar umas duas, três horas a mais do que imaginei. (...) Quando deu doze horas tinha terminado o juramento da bandeira. Eu disse, bom eu estou muito atrasado! Mas, ainda dá tempo. Passei em casa, peguei a marmita, peguei a mochila, e fui para Salvador. Eu disse, eu só preciso fazer a matrícula. (Joab Silva, ENTREVISTA)

E continua:

Quando eu cheguei na rodoviária, eu não lembro que dia era, mas eu lembro de ter pensado: não é um dia em que as pessoas costumam pegar muito ônibus. Então, qualquer ônibus próximo vai ter espaço. Não tinha espaço! (...). Eu disse: dá pra conseguir ainda. De uma hora eu chego lá três e meia, de três e meia eu chego na Ondina cinco e meia. *De ônibus, né. Não tinha como pagar um táxi.* (...) E aí fui. Peguei o ônibus de uma hora. (Joab Silva, ENTREVISTA, grifo nosso)

Observamos nesse momento o quanto a condição de classe age coercitivamente sobre a sua possibilidade de acesso ao Ensino Superior. Os aspectos burocráticos que emergiram nesse processo (o juramento à bandeira, o certificado de dispensa) também estão estreitamente vinculados a esta condição. A estrutura do sistema estava dificultando seu acesso ao ES, e sua única estrutura era a de um jovem da classe trabalhadora. Por causa disso, mas não apenas, não posso encolher o relato que Joab trouxe sobre aquela vivência³⁷ imediatamente após conclusão do EMI. Então, vejamos mais um pouco de sua interpretação:

Como eu nunca tinha ido na UFBA, não sabia que ela era muito grande (...). Eu fui correndo, na época, estava com mochila. Quando a gente chegou não era o portão 14. Era o portão 21, porque o 14 era do outro lado do bairro. Então já era umas seis e pouca e eu disse: é eu acho que agora não tem mais chances porque, eu tentei entrar em contato depois pra ver o período de fazer a inscrição [matrícula] novamente, mas não era mais possível (...). Eu acho que não era pra eu conseguir fazer a inscrição nesse curso, a matrícula. Já havia um sentimento particular de fazer o curso de licenciatura e eu disse: olha, em 2017 eu entro no curso de Licenciatura *mesmo* e foi o que aconteceu, *normal*. (Joab Silva, ENTREVISTA, grifo meu)

É partindo desta experiência de Joab que, quando Ramos (2008) afirma que a formação de perspectiva integrada possibilita ao indivíduo o acesso e a

³⁷ A vivência somente passa a se constituir uma experiência a partir da consciência. É um processo da relação do sujeito com o mundo-da-vida. No momento em que se atribui uma consciência sobre a vivência, isto passa a ser uma experiência, de modo que, conforme MACEDO (2015, p. 19) “os saberes da experiência resultam do *vivido pensado*”.

construção de saberes amplos, podendo promover a autonomia e a construção de múltiplas escolhas pelos sujeitos, compreendo que não podemos perder de vista as contradições que são intrínsecas à realidade social e que são determinantes nesse processo. Notemos que no momento em que ele não consegue efetuar a matrícula, o sentimento que sobrevém é de aceitação ou conformação: “não era pra eu conseguir fazer inscrição nesse curso, a matrícula”, e o caminho que ele traça em seguida é o de licenciatura “mesmo”.

A escolha em tomar um caminho de licenciatura e tornar-se professor pareceu mais natural para ele: “foi o que aconteceu, normal”. A naturalização deste processo por parte dos/as jovens da classe trabalhadora pode ocorrer em virtude da necessidade de não “perder tempo” e inserir-se na vida produtiva. Ele escolheu o que era mais acessível, considerada sua condição de classe. E assim o foi para mim também. Já afirmei aqui que quando fui aprovada em Pedagogia (licenciatura, mesmo!), não fiquei pensando se eu deveria ingressar ou não, ou ainda se deveria buscar outras opções. Eu precisava ocupar um posto de trabalho ou desenvolver uma produção de forma rápida, pois o tempo urgiria. Assim, o trabalho docente talvez fosse o mais acessível neste sentido.

A questão que se coloca, então, não está centrada na escolha de um curso ou outro, mas compreende as estruturas ideológicas determinadas pelas relações sociais de produção e a reprodução da divisão do trabalho por classes. Ora, o lugar do/a jovem que conclui o Ensino Médio não deveria ser onde ele/a quisesse? A escolha do caminho por sua vez está tolhida às possibilidades que as famílias já possuem para o alcance de mobilidade social e à reprodução da produção capitalista. Não é difícil perceber que as desigualdades persistem para além do acesso à formação superior.

Assim, uma pista para entendermos as manifestações da formação do EMI (que se configurou como o terceiro *noema* no Quadro 3) é que tais manifestações estão associadas ao currículo objetivo do curso, mas não infalivelmente, pois também se articulam à condição de classe. Lembremos, pois, que Joab foi aprovado na seleção para o ingresso no ES. O conteúdo da formação no Ensino Médio, o currículo escolar, puseram-no no curso superior inicialmente almejado e as condições sociais o tiraram. Há uma afirmação de Ariel que abriga esta questão e revela a objetividade e a eficácia da formação em relação ao currículo:

A gente pegava em torno de 20 matérias. Então era muita, muita, muitas matérias mesmo que agora não vem à mente. (...) São 20 matérias você entra aqui 7 horas sai quase 6 horas da noite, então não é tão fácil assim. Foi um baque pra mim porque várias coisas que não tinha visto no Ensino Fundamental, tive que buscar o conhecimento pra poder me manter aqui dentro, para poder continuar estudando, permanecer aqui dentro, principalmente em cálculo, química sempre não foi minha área, mas que tive que aprender para poder continuar aqui dentro. Aquela cobrança que você não tem uma escola estadual ou municipal, não são todas, mas algumas, quando você entra em uma federal essa cobrança é maior, o que é bom. (...) Posso dizer que eu sou um pacote completo de informações (risos). (Ariel, ENTREVISTA)

À vista disso, o processo educativo pode, na mesma proporção talvez, intencionar a transformação ou conduzir a processos de conformação de si e da realidade social. Mesmo que a produtividade da escola mostre sua eficácia no acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à construção, por parte dos sujeitos aprendizes, de formas mais elaboradas de conhecimento, sua eficiência se articula com diferentes aspectos posicionados pelas estruturas econômicas e impacta na maneira como a formação se declara e manifesta.

Discutiremos no capítulo quatro outras pistas dessa manifestação. Os relatos de Joab Silva e Ariel traduzem preliminarmente essas representações no percurso dos/as demais colegas. Elementos como a relação escola e emprego, e conhecimento técnico e científico, constituíram unidades cujo sentido detalharemos mais adiante. Por conseguinte, o percurso formativo incorpora-se às múltiplas formas da realidade social que se apresenta.

O segundo *noema* “A dimensão trabalho na formação do EMI”³⁸ compreende a categoria trabalho da forma como ela está para os/as estudantes: posterior à escola; e a ciência como trabalho (ainda que intelectual). A interpretação de Louise sobre trabalho, decorrente necessariamente de suas percepções e experiências vividas, representa sinteticamente a essência que caracteriza aquilo que foi trazido pelos/as estudantes:

Trabalho (...) é algo que você produz (...) e que você tem um retorno sobre isso. (...) Nem sempre o trabalho (...) vai ser uma remuneração financeira (...). Você produz algo (...) seja em qualquer área, e você tem um retorno com isso. Isso pra mim é trabalho. Mas, às vezes o trabalho também pode ser uma coisa legal, tipo você fazer algo que você gosta, às vezes é um hobby e é um trabalho. Tem gente que é músico, adora tocar, e aquilo dá dinheiro pra ele, além dele tá trabalhando, ele também tá fazendo algo que gosta. (Louise,

³⁸ Não discorro na ordem em que aparece no Quadro 3 porque tal ordenamento não é importante nesse momento, todavia, essa discussão se apresenta nos capítulos que seguem na ordem que se encontram no referido Quadro.

ENTREVISTA)

Em termos simples, trabalho é produção, e esta produção pode assumir diferentes sentidos mediante as estruturas sociais e os processos educacionais. Isto fica parcialmente visível na resposta que Louise deu quando perguntada em que momento o trabalho não era “uma coisa legal”:

(...) isso depende das oportunidades que você tem na vida. (...), então, às vezes você precisa trabalhar com o que você tem, que nem sempre vai ser algo que você gosta (...). Um exemplo. Vamos supor que você não gostasse do que você faz, mas você só pudesse fazer isso, mas você adora cozinhar e você faz brigadeiro pra vender, isso também é trabalho, é uma forma de você transformar um hobby em alguma coisa que na sua cabeça também seja trabalho (...) Tem gente que (...) não tem outras oportunidades de emprego, mas tá trabalhando, porque às vezes pode faltar emprego, uma pessoa que queira assinar sua carteira, que queira te dar os direitos que são poucos, previdenciários, (...) e aí faz qualquer coisa e isso é trabalho também. (Louise, ENTREVISTA)

As pistas estão associadas às experiências dos/as estudantes no mundo do trabalho posterior à escolarização. Embora a dimensão trabalho seja parte essencial nos processos de formação orientados pelo Ensino Médio Integrado, suas experiências apontam para seu caráter formativo quase inexistente na formação, porém presente de outras maneiras na relação dos/as estudantes com a realidade concreta em virtude de sua necessidade de inserção na vida produtiva. Uma categoria que se tornou manifesta foi a dimensão da ciência através das atividades de IC. Discutimos os aspectos inerentes a esta categoria ao percebermos uma singular intenção da prática educativa em se aproximar mais desta dimensão.

No que se refere ao primeiro *noema* “Formação escolar no EMI”, as unidades de sentido constituíram a escola, a integração, a contradição e apontaram como essência fenomênica a educação escolar como experiência. Embora tenhamos optado pelo uso do conceito “formação”, neste trabalho, distinguindo-se do termo “educação”, este último não escapou desta interpretação. Aliás, o processo formativo que investigamos é imperiosamente institucionalizado, e o termo “educação” se fez presente ao caracterizar a essência daquilo que se revelou: a educação escolar como experiência.

Macedo (2011) possui uma breve discussão sobre os conceitos engajados em educação e formação. Segundo ele, a formação é do contexto do experiencial, não se explica e não está prescrita; não é propriedade da educação

institucionalizada. Para bem compreender, basta entendermos que nos processos educacionais, na mesma medida em que há aprendizagens que formam, há outras que deformam (MACEDO, 2011). De certo modo, é como afirmarmos que a educação precisa ser formadora, mas a formação não necessita estar contida nos limites da educação, muito menos nos limites da educação escolar.

Feita essa distinção, para compor a caracterização do fenômeno, uma das pistas que se apresentaram foi observada na afirmação de Joabe Meireles:

A educação tem uma definição bem ampla. Eu 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. (Joabe Meireles, ENTREVISTA)

Ainda que a formação seja do âmbito do experiencial mais do que a educação, nosso olhar é intrinsecamente associado à escola porque o processo formativo em questão foi vivenciado neste espaço e na prática social que o rege: educação pública, federal, concebida e ofertada com pressupostos específicos anunciados em legislação em vigor. O entendimento que sobrevém, neste caso, é de que, ainda que a experiência seja essencialmente escolar, ela acontece, e os desdobramentos disso podem ser qualificados ou não.

Do ponto de vista de Arroyo (1998), é preciso irmos ao cerne de toda ação educativa, e para isso torna-se indispensável nos aproximarmos da experiência escolar e recuperar os sujeitos da formação. Com isso, desenvolvemos, nos termos de Sokolowski (2014), intenções categoriais: aquelas que “predicamos, relacionamos, coletamos e introduzimos operações lógicas naquilo que experienciamos” (SOKOLOWSKI, 2014, p. 99), Tais intenções foram imbuídas de novas questões norteadoras visando à compreensão do fenômeno através das unidades de sentido construídas. Essa interpretação abrange os capítulos terceiro e quarto seguintes.

Reservamos questões outras acerca do desenvolvimento e da aplicação do produto educacional ao capítulo cinco, o qual discutirá especificamente as nuances que compuseram a construção do documentário e as experiências advindas a partir de sua exibição e discussão com os/as estudantes atualmente em curso no Ensino Médio Integrado do IF Baiano *campus* Catu.

3 AS EXPERIÊNCIAS NO CONTRADITÓRIO E A PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO

Faca de dois gumes³⁹

PREÂMBULO

Neste capítulo realizamos uma discussão das intenções categoriais. Tais intenções estão imbricadas com as experiências formativas de seis estudantes egressos/as do Ensino Médio Integrado do IF Baiano *campus* Catu que vivenciaram o processo formativo no período entre 2011 e 2016. Apresentamos suas narrativas articuladas à nossa interpretação do fenômeno. Partimos da experiência da formação ou das “coisas mesmas”, pautadas por esses/as estudantes, para nos aproximarmos de questões teóricas cujas unidades de sentido foram construídas a partir daquilo que nos propusemos a perceber (*noemas*) e aquilo que foi percebido (*noesis*)⁴⁰.

Trataremos a seguir acerca de duas essências que caracterizam o fenômeno: a educação escolar como experiência no campo das contradições do capital e sob a perspectiva da integração na formação no EMI; e a categoria trabalho na atividade escolar e na sua articulação com a ciência.

3.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO EXPERIÊNCIA NO CAMPO DO CONTRADITÓRIO

O processo formativo baseado em princípios emancipatórios da classe trabalhadora tem sido discutido e debatido por pesquisadores/as com bastante frequência⁴¹. Uma educação escolar que seja capaz de provocar transformações

³⁹ Expressão popular para retratar que algo, ou alguém, que traz em si boas esperanças, pode também, em determinados contextos, ser prejudicial ou desfavorável.

⁴⁰ Os termos foram explicitados no capítulo anterior.

⁴¹ Cf. Araújo e Frigotto (2015); Moura (2015); Ramos (2010b, 2017).

ao indivíduo em uma perspectiva de rompimento com as condições vigentes é uma das principais preocupações dos movimentos estudantis, sociais e de correntes pedagógicas. Mas, apesar de uma grande quantidade de estudos serem publicados periodicamente acerca do tema⁴², a materialização de ações efetivamente alinhadas àquela perspectiva ainda é algo que não entendemos com clareza, e esta pesquisa não pode fazer melhor: porque a educação jamais foi um manual ou diretriz para ensinar ou aprender, mesmo que alguns sistemas e políticas tencionem essa natureza para a escola e para a educação escolar.

Ainda que eu tivesse essa compreensão, a partir da fala de Joabe Meireles - após termos reativado a câmera que havia sido desligada, haja vista ele ter ficado intensamente emocionado ao se referir ao incentivo e à influência que o pai, já falecido, teve em sua formação - pude observar, mais evidentemente, a intrínseca relação existente entre educação e experiência. Embora o objetivo inicial dessa investigação abrigasse como pauta compreender a formação a partir das experiências dos/as estudantes, isso sinteticamente consistia em observar a educação à luz daquelas experiências, mas não a ideia de educação *como* experiência. Vejamos a fala de Joabe:

Quando eu entrei aqui no [IF] em 2014 eu comecei a criar esses objetivos e perspectivas e quando eu conheci aqui o campus, conheci aqui os espaços que aqui tinha, eu fui aproveitando de tudo para poder me tornar uma pessoa melhor, né [silêncio], e hoje eu sou muito grato, assim, reconheço muito a formação que eu tive aqui dentro, embora, né, *a gente não encontra tudo aqui*. Independentemente do que a gente encontra aqui, a gente tem que buscar mais, e hoje eu já me considero uma pessoa muito mais, é, evoluída com grau de compreensão sobre as coisas mais elevado. E foi toda essa minha experiência nesse contexto histórico de vida, né, todo o meu passado, meu presente...E o meu futuro vai ser de acordo com todas essas *experiências de vida* que a gente vai, que criei, que estou desenvolvendo, que vou ainda desenvolver meus objetivos hoje. (Joabe Meireles, ENTREVISTA, grifo meu)

Podemos depreender duas questões notáveis trazidas por Joabe: a) a escola é uma experiência de vida; e b) a escola não é o único lugar de experiência porque “a gente não encontra tudo aqui”. Seguirei a tratar neste tópico a primeira questão. Importa elucidar que a experiência de vida a que Joabe Meireles se refere aponta para os acontecimentos na vida que nos tocam em profundidade. No caso dele, isso consistiu também no falecimento de seu

⁴² Cf. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (APEd), Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR)” e outros.

pai. Todavia, ao colocar a educação escolar como uma experiência de vida, isso mobiliza uma nova forma de entender esse processo tendo como centralidade os sujeitos em sua formação, suas experiências sensíveis (e do sensível)⁴³ e, inclusive, as ideias que produzem acerca de sua formação.

Na expressão de Joabe Meireles, a educação escolar é captada como uma experiência cujas expectativas levam o/a estudante e sua família a pensarem e objetivarem o futuro - e, certamente, um futuro melhor concebido através de uma maior participação na vida econômica e política (CARNOY e LEVIN, 1987). É uma esperança⁴⁴ que se torna presente no Ensino Médio por consistir na última etapa da Educação Básica, e quando o/a estudante, principalmente da classe trabalhadora, é motivado a pensar sobre sua participação na vida produtiva.

O conceito de experiência a partir da ideia de Larrosa Bondia (2002), tendo sido definida como aquilo que nos passa, nos acontece, nos toca e nos transforma (e não o que se passa, acontece ou toca), é bastante útil para compreender a educação como processo cujo sentido se dá pela experiência vivida:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (BONDIA, 2002, p. 25)

Larrosa destaca que a experiência é um encontro, uma relação com algo que se experimenta e implica necessariamente um sujeito que se expõe ao atravessar um espaço e busca nesse encontro sua oportunidade, sua ocasião.

⁴³ Para além das experiências sensíveis (que se relacionam com os nossos sentidos como o tocar, o ver, o ouvir), do ponto de vista de Merleau-Ponty (1999), há a experiência com o sensível (que abrange uma reflexão do sensível). É imprescindível, na verdade, construir uma experiência de reflexão do sensível, vez que passamos a acreditar que aquilo que foi formulado *para* nós foi formulado *por* nós. A escola tende a formular consciências que não são construídas na relação com o sensível.

⁴⁴ O termo “esperança” aqui se articula com o ponto de vista de Freire (1992) e se baseia no verbo *esperançar* ao invés de esperar. Mas não só isso. Trata-se de uma pedagogia subversiva às estruturas sociais de modo que a autonomia, a liberdade e a esperança formam a educação emancipadora.

Não é redundante lembrarmos que o espaço aqui em discussão trata-se de uma formação que ocorre na escola, precisamente no Ensino Médio Integrado, (concebido pelo Decreto nº 5.154/2004 e Lei nº 11.892/2008), e os sujeitos da experiência em pauta, participantes desta pesquisa, são egressos/as desse nível de ensino/formação no IF Baiano *campus* Catu, que também se constituem enquanto trabalhadores/as no sentido ontológico e social (trataremos disso posteriormente neste capítulo).

Uma diferença que Larrosa Bondia (2012) estabelece é que o saber da experiência é diferente do saber das coisas. Este último relaciona-se com a informação e, nos termos de Larrosa, cancela nossas possibilidades de experiência. Isso me levou a pensar que uma escola que coloca a informação, o conteúdo ou o ensino (sem uma articulação adequada com a pesquisa e a extensão) como únicos objetivos da aprendizagem é uma escola apenas que informa. Uma escola informadora é uma escola da antiexperiência, porque experiência não se ensina. As políticas educacionais dos Institutos Federais, inclusive, normatizam a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ao nos aprofundarmos mais sobre a questão, observamos a escassez que há dessa categoria – experiência – nos estudos sobre educação. Recentemente, Frigotto escreveu um prefácio na obra organizada por Lívya Magalhães e Lia Tiriba, intitulada “Experiência: o termo ausente? ”, publicada em 2018, a qual buscou instigar essa discussão acerca da categoria experiência na educação (a partir de um ponto de vista histórico-dialético):

O filósofo grego Anaxágoras ao dizer que o “homem pensa porque tem mãos”, em sentido oposto ao de Descartes, “penso logo existo” sinaliza que, como ser da natureza o ser humano é constrangido, mediado por seus membros, primeiro a dar conta daquilo que o constitui e condiciona materialmente – comer, beber, vestir, ter um teto, poder locomover-se. A mão constitui-se no instrumento imediatamente utilizado no provimento dos frutos, na fabricação de instrumentos e no ato de comunicar-se. Embora o ser humano, diferentemente dos demais seres da natureza, tenha a faculdade da prévia ideação do que vai fabricar ou fazer, a mesma somente ganha sentido real na ação prática da produção de sua materialidade. Assim, podemos projetar em nossa mente a mais confortável cadeira, mas até que o artesão não a produza não podemos sentar, pois não nos sentamos nas ideações ou nas ideias. (FRIGOTTO, G. Prefácio. In: MAGALHÃES, L.; TIRIBA, L., 2018, p. 2)

A alusão à Anaxágoras que Frigotto faz, em oposição a Descartes, apoia aquilo que Joabe Meireles havia afirmado sobre seu processo formativo. Ele não

se referiu às aulas, ao conteúdo, ou às reflexões geradas a partir deles, mas apontou prioritariamente as experiências que teve no seu contexto “histórico” – e que perpassam por todas essas questões – como um elemento definidor do seu futuro próximo. Em outras palavras, a fala de Joabe Meireles pode comunicar que a relevância do papel da escola reside mais nas experiências vividas naquele espaço do que necessariamente nos processos formais de aquisição do conhecimento científico. Isso não significa dizer que as experiências excluem o conhecimento. Ao contrário, abrange-o. Porém, tais processos de aquisição do conhecimento, com frequência, excluem as experiências. Isso nos faz lembrar da compreensão marxista de que não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos socialmente a partir do trabalho cuja experiência – vital e ontocriativa – envolve também a arte, a filosofia e a ciência (FRIGOTTO, G. Prefácio. In: MAGALHÃES, L.; TIRIBA, L., 2018).

Encontrei em Chauí (1983), em sua interpretação sobre Merleau-Ponty⁴⁵, uma distinção curiosa entre as experiências do sensível e as experiências do pensamento tal qual se originam e se dirigem para o mesmo mundo. Aquilo que habitualmente foi apresentado para nós a partir de uma compreensão antagônica (experimental e pensar) pode ser, na verdade, duas faces de um único movimento que se implica e se integra. Embora a experiência não seja um conceito, mas uma forma de ver as coisas, o campo dos sentidos não se produz em subordinação ao campo das ideias.

Tudo isso ganha novos aspectos na perspectiva da dialética de E. P. Thompson (1981), que olha para a experiência como uma categoria imperfeita, mas, ao mesmo tempo, mantém a ideia de que a experiência não se faz privada do pensamento e pode produzir conhecimentos (que não devem ser confundidos com o senso comum, vez que carregam reflexões de homens e mulheres sobre o que lhes acontecem e sobre o mundo). Desse modo, a experiência além de pensada (ideias) é também sentida (sentimentos) ⁴⁶.

⁴⁵ Para Maurice Merleau-Ponty (1999) o corpo é uma condição da experiência: “Meu corpo é o pivô do mundo (...), tenho consciência de meu corpo através do mundo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 122). Para Merleau-Ponty, em *Fenomenologia da Percepção*, o corpo é indispensável à existência da consciência: “sou tudo aquilo que vejo, sou um campo intersubjetivo, não a despeito de meu corpo e de minha situação histórica, mas ao contrário sendo esse corpo e essa situação e através deles todo o resto” (*Ibidem*, p. 606).

⁴⁶ É relevante frisar que esta pesquisa, embora tenha como ponto de partida princípios fenomenológicos da perspectiva do método, não exclui concepções, ideias e pensamentos construídos por outras correntes epistemológicas na nossa discussão das intenções categoriais. Compartilho dos sentimentos de Davi que afirmou, referindo-se a si mesmo em sua tese de doutoramento: “aprendi a não ter medo de ser multidisciplinar e não hesitarei, caso necessário,

A experiência como sentimento, sob o olhar de E. P. Thompson (1981), está atrelada ao âmbito da cultura e abrange “normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas” (THOMPSON, 1981, p. 189), os quais são experimentados pelos sujeitos. Esse entendimento de Thompson pauta mulheres e homens como sujeitos que, embora não sejam indivíduos autônomos e livres das determinações sociais e econômicas (por que não dizermos também educacionais?), “experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos” (THOMPSON, 1981, p. 182), e transmutam essa experiência em sua consciência, possibilitando assim uma possível superação da contradição entre as determinações das condições objetivas e a ação/ intervenção dos sujeitos (FORTES et al, 1998).

O entendimento sobre a relação dialética entre o ser social e sua consciência é útil para compreendermos os/as estudantes enquanto sujeitos no processo formativo e observarmos de que maneira eles/as emergem novas consciências ou reproduzem as condições vigentes e dominantes. Levando-se em conta o lugar da escola como experiência, vejamos alguns trechos dos discursos dos/as egressos/as aos se referirem à escola e ao seu pensar/ sentir sobre ela:

Quando você sai daqui com um certificado do Instituto Federal Baiano, isso causa um peso muito grande lá fora, é muito importante. Os professores falaram isso na sala de aula, a gente ficava meio desacreditado, mas quando a gente se forma, a gente vê que a gente teve essa oportunidade que pessoas lá atrás não tiveram (...). Por exemplo, meu pai não teve um ensino como eu tive aqui no IF, e eu tô muitas casas à frente de meu pai, então se as pessoas tivessem a oportunidade que a gente tem, (...) no momento, de estar no Instituto Federal, estariam muito acima também. (Ariel, ENTREVISTA)

Eu não escolhi o curso. Essa é a parte engraçada. Foi uma tia minha que fez: “Olha, você vai estudar Química no IF”. Eu fiz: “eu não gosto de Química, por que você tá me botando pra fazer isso lá? (...)”. Então, eu fui fazer a contragosto. Na verdade, eu me lembro muito bem de que todas as questões que eu sabia que estavam corretas, eu marcar uma outra resposta porque eu não queria passar de maneira alguma no IF, e mesmo assim acho que na quarta, na quinta chamada, eu acabei sendo chamado, e eu entrei no IF (...). Adentrar no Ensino

em lançar mão da geografia, da história e da psicologia social para trazer luz a algumas questões cujo meu olhar, cheio de limitações, pode turvar ou ignorar” (COSTA, 2016, p. 25). No meu entendimento, a própria fenomenologia tem em sua gênese um sentido decolonial e dialoga com pensamentos outros.

Médio, no IF, foi muito importante (...). Poder estudar um curso técnico com professores tão bem qualificados (...) foi muito positivo”. (Daniel, ENTREVISTA)

(...)assim não foi uma escolha [o ingresso no IF] partindo de mim exato assim, foi vindo de outra pessoa que foi meu pai (...)ele, já no processo de 2012, (...) ele já tava fazendo as inscrições para meus dois irmãos mais velhos estudarem aqui no campus. (Joabe Meireles, ENTREVISTA)

Está colocado então para mim, através dos discursos dos/as estudantes, o quanto a formação vivenciada no IF é supervalorizada. Se a experiência escolar já é valorizada pela sociedade, quando a escola é um IF, há uma supervalorização dessa experiência. Quando a valorização não provém imediatamente dos/as estudantes, vem da família, a exemplo de Daniel cujo ingresso foi impulsionado pela tia. Ele contou que já fazia o primeiro ano do Ensino Médio no colégio militar quando a tia providenciou que Daniel prestasse os exames de ingresso no Ensino Médio no IF. Uma vez tendo sido convocado no IF, ele cursou novamente todo o primeiro ano do Ensino Médio.

Embora eu destaque o exemplo de Daniel nesse contexto, é possível observar que, em quase todos os casos, o espaço e a formação escolar no IF foram valorizados pela família antes mesmo de os/as estudantes ingressarem no Ensino Médio. Isso aconteceu por outra experiência, a do Ariel: a família não o incentivou a ingressar no IF por considerá-lo um espaço capaz de provocar mudanças radicalmente diferentes e opostas aos valores familiares:

Houve gente que não queria que eu estivesse aqui (...), principalmente minha família que tem um histórico, assim, muito conservador (...). Então, “se você entrar no IF, você vai virar um maconheiro, se você entrar no IF, você vai virar um homossexual, você vai ser gay”. Então a visão que eles tinham do IF Baiano era essa: que quem entra vai ser isso, vai ser aquilo, mas eles não viam as coisas boas que tinham no IF Baiano: o ensino, a qualidade no ensino, a qualidade da estrutura. (Ariel, ENTREVISTA)

A ideia de valorização da formação escolar potencializada pelo espaço do IF, na verdade, permanece aqui também pela família de Ariel, posto que as possibilidades de mudança nas formas de se posicionar na vida ou na sociedade, em consequência da escola, não estão fragilizadas nessa interpretação. Talvez essas opiniões ocorreram exatamente por entenderem os impactos que uma formação escolar no IF pudesse provocar. Estão relacionados de uma forma ou de outra às liberdades que os sujeitos podem alcançar em sua experiência, no campo político, cultural, físico, econômico social ou mesmo do gênero.

Há uma afirmação de Joab Silva que contribui para continuar a pensarmos sobre o que uma instituição educacional pode representar: “O Instituto tem uma dimensão muito maior de influência que qualquer outro espaço talvez que eu tive contato”. Já afirmei anteriormente que a escola também representou para mim essa “dimensão muito maior” de influência. Isso tem suas positivities, mas também apresenta muitas negatividades, pois tal espaço também formula alienações e aprisiona os sujeitos a realidades que os conformam mais do que os inconformam.

Embora Joab Silva, assim como os demais, coloque o Instituto Federal em um patamar superior em relação a uma escola comum (não é “só mais um colégio”), por se tratar de uma escola da rede federal (é notório que há mais recursos em patrimônio físico e melhores condições de trabalho, além de um corpo docente requalificado)⁴⁷, isso não o exime de continuar a ser uma escola. Não é vão, então, entendermos a natureza escolar da formação para compreendermos os limites e as possibilidades desse processo.

Historicamente, a valorização (ou supervalorização) da experiência escolar está associada à divisão social do trabalho. Em “Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação”, Saviani (2007) explica como a educação reflete historicamente a divisão do trabalho decorrente da separação dos homens entre classes, em consequência do surgimento da propriedade privada. No regime escravista de produção, uma educação mais completa, intelectual, artística e militar era destinada aos proprietários dos meios de produção, e outra, que ocorria no próprio processo de trabalho, era voltada aos trabalhadores sem propriedades. A escola surge para atender a essa primeira forma de educação, destinadas às elites. O próprio termo escola deriva do grego e se associa a lugar de ócio e tempo livre.

Saviani (2007) encaminha essa questão ressaltando o quanto a escola foi se complexificando e se ampliando nos espaços sociais desde a Antiguidade Clássica, até alcançar “a condição de forma principal e dominante de educação em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação” (p. 156), nos tempos contemporâneos, e nos propõe a observar as continuidades e

⁴⁷ Está entendido para mim esses aspectos porque como professora de rede municipal percebo que as condições materiais das escolas são comparavelmente precarizadas em relação aos Institutos Federais. Há um pensamento de Ariel que traduz isso também: “Os professores daqui são excelentes, a estrutura, o ensino, o ambiente, tudo, os laboratórios, o de campo, de estágio, o campo de você fazer aulas práticas. Foi bastante inédito na minha vida tudo que aconteceu”.

rupturas que se manifestaram na história da escola através do desenvolvimento das formas de produção da existência humana.

Nesse sentido, dialogo com Enguita (1989) quando, através de uma densa exposição em “A face oculta da escola”, arremata essa questão ao ressaltar que “as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de urna longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais” (p. 131), mesmo que a história da escola sempre quisesse esconder seu processo de domesticação da humanidade a serviço de quem esteve ou está no poder político, religioso ou econômico.

Com o advento da reestruturação das formas de produção, a escola foi se alargando e se tornando necessária especialmente com o propósito de “formar” para manter a ordem e atender aos interesses políticos, religiosos e econômicos das classes dominantes (ENGUITA, 1989). Ao problematizar a valorização da escola pela sociedade, Enguita resalta a necessidade de se pensar a ação que é exercida sobre os indivíduos:

A frequência à escola é obrigatória, legalmente compulsória. Nem sequer existe a possibilidade de evitá-la mediante a certificação de se estar de posse das capacidades, conhecimentos e habilidades que se supõe ela gera ou transmite, o que bem poderia ser feito mediante um sistema de exames públicos. A escola é uma espécie de instituição total de tempo parcial, cujos internos contam com tardes livres, fins de semana e férias anuais. Nenhuma outra instituição social, exceto os exércitos de serviço obrigatório - que não existem em todos os países nem afetam o gênero feminino - apresenta esta característica de enquadramento obrigatório de toda a população. Outras instituições totais, das quais os internos não se podem livrar, tais como as prisões e os manicômios, afetam apenas a grupos proporcionalmente reduzidos - embora já se tornem bastante amplos - da população. (Ibidem, p. 157)

De acordo com os/as egresso/as, nem a tarde livre tinham⁴⁸. Na verdade, a escola passa a ser também a casa, a família, e por que não dizermos, o espaço que reproduz com precisão o comportamento no local de trabalho e mesmo na sociedade. A fala seguinte de Joab Silva aponta para isso:

⁴⁸ O currículo do curso em três anos no EMI requer uma carga horária que pode ser exaustiva, dentro desse período, quando comparado a um EM considerado “normal”. Um dos fatores para essa compressão do tempo pode estar relacionado às pressões internas ou externas para, equiparando-se ao EM considerado “normal”, não retardar o desejável e possível ingresso no ensino superior. Uma grande parte dos cursos no EMI, na RFEPCT possui a duração de quatro anos ao invés de três.

Você acorda, toma banho, toma café, vem pro Instituto. Almoça, passa o período da tarde também, e quando você chega em casa já é 18h, 18h30. Na época eu fazia outra atividade, então eu chegava em casa, tomava banho, comia, saía e voltava, e dormia pra acordar no outro dia. Então, a maior parte de 2013 a 2015 foi dentro do Instituto, então ele acaba virando sua residência. (Joab Silva, ENTREVISTA)

Aproveito a fala do Joab para nos conectarmos com as ocorrências após a Revolução Industrial. A institucionalidade da escola se tornou tão dominante que até mesmo quem nunca passou por ela, obteve algum tipo de experiência a partir de um/a vizinho/a, um/a filho/a, um/a sobrinho/a, um/a neto/a estudante. Não é demais salientar o quanto relevante é traçar nossos olhares sobre o que é produzido e reproduzido na escola considerando-se o tempo que se passa nela, os impactos advindos de suas ações no percurso dos sujeitos que se formam e, até mesmo, na vida daqueles/as que não tiveram uma experiência com ela. Vejamos algumas falas sobre o que o IF representava em seu percurso escolar:

Durante toda minha vida eu estudei em instituições públicas, e eu sempre gostei muito de estudar, então, estudar no IF Baiano, pra mim, era uma oportunidade. Era uma oportunidade de expandir um pouco mais esse meu desejo por estudo e quando eu cheguei aqui foi realmente o que eu encontrei né, o dia inteiro: várias horas de aula e professores excelentes que me ajudaram muito a mim engajar ainda mais com relação a estudar. (Soliene, ENTREVISTA)

O Instituto dá uma possibilidade para o estudante médio, aquele que estuda no colégio público normal, que tem uma estrutura precarizada, que não tem acesso a diversos laboratórios como a gente tem aqui, à viagens técnicas. É um mundo de possibilidades muito grande. (Joab Silva, ENTREVISTA)

Parece que é unívoca a ideia de potencialização da formação escolar no IF presente nas falas dos/as egressos/as e aparente também no pensamento de Ariel ao se referir àqueles que pelo IF não passaram: “se tivessem a oportunidade que a gente tem, (...) no momento, de estar no Instituto Federal, estariam muito acima também”. Se a escola já é potencialmente vista como um meio de ascensão social, o IF, considerado não como um “colégio público normal”, representa uma intensificação das possibilidades dessa ascensão. O sentimento de Ariel quando recebeu a aprovação do IF segue abaixo:

Eu me inscrevi. Não tava tão confiante porque no momento não tava passando por uma situação muito boa, mas falei assim: “Vou focar mais porque é o meu sonho estar aqui”. Então, se a gente tem um sonho, a gente tem que batalhar um pouco por ele. E, aí, eu fui meio desacreditado, estudei bastante, claro. Mas, aí, eu fiz uma prova que

foi mais ou menos 90 ou 50 questões mais uma redação. E, aí, quando fui contemplado, falei assim: “Meu Deus, minha carreira vai mudar, minha vida vai mudar a partir de hoje”. (Ariel, ENTREVISTA)

A visão da escola como um trampolim social não me causa surpresa. Isso me remete às minhas próprias vivências como estudante ao escutarmos – principalmente no caso dos/as trabalhadores/as sem propriedades – que o estudo é a principal forma para ser bem-sucedido e “ser alguém” na vida (como se não o fôssemos). O perigo dessa interpretação não está apenas na ausência de possibilidades de êxito econômico, social ou outro de qualquer natureza, mas reside especialmente na negação da existência de um ser pela sua falta de acesso ou de sucesso eminentemente escolar.

A inculcação da ideia de sucesso proveniente disso, no entanto, não vem acompanhada de um pensamento genuíno sobre a coletividade, mas, por vezes, é gerida através do desejo de consumo de bens e serviços da sociedade ou, no mínimo, de uma realocação em um nível social/econômico mais alto a partir do sucesso profissional ou acadêmico, mas conservando-se a posição de trabalhadores/as.

Essa questão provoca algumas indagações acerca dos tipos de educação vivenciados em algumas escolas e em outras não. Por que o IF, pode produzir entendimentos e sentimentos de sucesso e transformação individual mais evidentes que outras formações e espaços escolares? O que é visto, o que é vivido e o que é comunicado para que se produzam tantas certezas por parte dos/as estudantes e suas famílias em relação às mudanças das condições de vida no futuro ainda que de ordem individual?

Um caminho que podemos seguir é por compreender que a procura é pelo IF e não pelos seus cursos. Valoriza-se o IF, a formação escolar ofertada, e não necessariamente o curso e seu caráter profissionalizante. A motivação do ingresso ocorre principalmente pela qualidade socialmente referenciada que este possui em relação à formação e ao “sucesso” que ela pode render para o indivíduo:

Minha vida inteira estudei em escola particular (...). Quando eu fui entrar no Médio, a minha família, a minha mãe decidiu que era melhor a gente escolher uma escola pública porque talvez isso me ajudasse no vestibular, já que eu poderia participar de um sistema de cotas de ensino por causa da escola pública. Só que as escolas públicas da minha cidade não tinham boas referências de ensino. Então, eu soube daqui do IF de Catu, onde eu ia ter um ensino público de qualidade e que era referência no estado. Aí eu prestei a prova e consegui entrar.

Quando eu entrei só tinha o curso técnico em agropecuária. Então, foi a minha escolha porque não tinha outras opções. (Louise, ENTREVISTA)

(...) Eu achei que ela [a tia] tinha em mente isso, que o IF seria benéfico pra mim, (...) no sentido de que eu expandiria meu universo, no sentido de que o IF era uma boa opção para a formação escolar (Daniel, ENTREVISTA).

É importante perceber que a não valorização imediata (antes do ingresso) do caráter profissionalizante do curso, explicitado na fala de Louise (e presente também na maior parte das narrativas), não significa a ausência deste elemento na formação. Ao invés disso, ele se faz presente de forma explícita no currículo e na prática educativa durante a formação e mobiliza, inclusive, uma forma específica de se pensar e se relacionar dos/as estudantes com o elemento técnico da formação. Sobre essa questão, nota-se que na medida em que se valoriza a escola e a formação, há uma depreciação do caráter profissionalizante do curso que é elaborado apenas como um subterfúgio para o alcance de outras posições sociais:

Eu tenho colegas que fizeram o mesmo curso que o meu, por exemplo, o Joabe está cursando História, nós temos outros amigos de turma que estão cursando outros cursos, é tudo uma questão de preferência, encaro isso como normal. E isso não anula o aprendizado que você teve com o curso técnico em Química, isso não retira de você o seu diploma, lá na frente, não sei, no caso de necessidade, isso pode ser um subterfúgio (Daniel, ENTREVISTA)

A formação geral, a gente hoje tem, de certa forma, ela naturalizada, porque é o que se tem nos outros colégios, seja público ou privado, de natureza federal ou aqueles colégios noturnos. Agora, a junção com o ensino técnico, eu diria que ele parte, primeiro - querendo ou não - de uma questão, falando eu com a mentalidade de hoje, de um princípio de formação de mão de obra e de qualificação de um futuro profissional pra o que a gente tem hoje, uma tentativa de [ingressar no] mercado em ascensão. Eu acho isso vantajoso. Tenho mais colegas que fizeram o curso, estão trabalhando na área. Se não fosse esse curso, não teriam como trabalhar, conseguir avançar nesse sentido. Devido a essa renda familiar, agora, eles podem cursar uma Universidade mais tranquilamente. (Joab Silva, ENTREVISTA)

No exame de Laval (2019), a educação no contexto neoliberal se preocupa com produção de assalariados intelectualmente muito qualificados, “cuja existência parece se reduzir à aplicação de conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade considerada socialmente útil” (LAVAL, 2019, p. 64-65), em detrimento de uma formação humanista que aponta para uma libertação. Estaríamos assim vivendo o que Laval denomina de escola “desemancipadora”. A associação entre formação e produção faz com que o capital intervenha na escola para dar ênfase a um tipo

de ensino que, nas palavras de Laval, “dê cada vez mais espaço às maneiras de ser e fazer, que dê ênfase às operações, às atividades e às produções, que mobilize todos os aspectos da personalidade do indivíduo” (*Ibidem*, p. 70),

Ao mencionar as experiências educacionais na França, Laval (2019) destaca um movimento que houve naquele país pela escolarização da formação profissional, sustentada nos pilares da formação técnica e da formação geral, mas que visava assegurar a formação geral aos trabalhadores para além da técnica, haja vista que os interesses políticos e econômicos consideravam a cultura geral como uma perda de tempo e sem utilidade. Assim, o ensino técnico viveu uma tensão entre seguir a lógica econômica de subordinação ao mercado e a preocupação republicana com a emancipação de seus cidadãos. Isso veio a ser alterado posteriormente a partir da necessidade de adequação mais estrita ao emprego e empregadores, passando “o ensino como um todo a ser pensado em termos de perspectivas profissionais” (LAVAL, 2019, p. 97)

O contexto educacional do IF Baiano *campus* Catu tem sido proeminente na promoção da formação geral mais do que da formação profissionalizante. Observaremos adiante, ainda neste capítulo, outras pistas que apontam para isto. Em verdade, o caráter profissionalizante está legalmente instituído nos componentes curriculares de formação técnica que produzem saberes e certificação aos/às estudantes acerca dessa formação. Contudo, tal compreensão, na prática, ainda possui um pouco de claro-escuro naquilo que é percebido e vivido não apenas no IF Baiano *campus* Catu, mas também no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM no Brasil

Entrementes, de um ponto de vista do percebido e do vivido na EPTNM a partir das experiências dos/as egressos/as, a indicação que surge é que o movimento necessário é mais de profissionalização da formação escolar do que de uma escolarização da formação profissional. Isso não pode ser confundido com uma sobreposição de uma formação em relação à outra, tanto que a integração que fundamenta o Ensino Médio Integrado reside, entre tantos outros elementos, na articulação entre os componentes de natureza geral e técnica.

Todavia, na dinâmica das ações e práticas educativas, no interior e controverso espaço escolar, é comum observarmos a ênfase de uma formação sobre outra. Afirmar que no contexto do IF Baiano *campus* Catu é necessária uma profissionalização da formação escolar não significa reduzir ou subestimar a formação geral. Menos ainda representa considerar qualquer ideia tecnicista

na formação⁴⁹. Absolutamente. Ademais, até mesmo a formação geral no Ensino Médio, no Brasil, não tem dado conta de elevar o acesso dos/as estudantes ao conhecimento historicamente acumulado com qualidade socialmente referenciada.

Embora o sentido da integração não se limite à articulação entre a formação técnica e geral (RAMOS, 2008), essa discussão é especialmente importante, uma vez que de um ponto de vista daquilo que é concebido nas políticas educacionais nacionais mais recentes, como a reforma do Ensino Médio, o caminho que se toma é exatamente o de uma ênfase à formação profissional em detrimento da formação geral.

A Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, implementada após a mudança de comando presidencial do país provocada pelo processo de impedimento de Dilma Roussef, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC do Ensino Médio, consistem em uma expressão do pensamento burguês tanto em método como em conteúdo ao retomar os aspectos de dualidade da formação (RAMOS, 2017). Isso é notadamente visto com a redução da carga horária destinada à formação geral. Se, antes, o tempo previsto era de 2.400 horas para o ensino dos conteúdos considerados indispensáveis à formação dos jovens no Ensino Médio, agora, o parágrafo 5º, art. 35, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, passa a apontar: “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio” (BRASIL, 2017, p.1).

Além disso, outras implicações são observadas a exemplo da não obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia, comprimindo a formação em Ciências Humanas e Sociais; e a separação da educação profissional da educação básica, ao transformar o primeiro em um dos itinerários formativos (RAMOS, 2017). Ao expor como o novo Ensino Médio consiste em um rebaixamento da formação dos/as jovens trabalhadores/as, Beltrão (2019) ressalta:

Essa proposta de formação básica, de caráter minimalista, induz e incentiva a procura e a proliferação de cursos preparatórios, por

⁴⁹ A pedagogia tecnicista objetiva preparar o estudante para o ingresso no mercado de trabalho com o intento de municiar o modelo de desenvolvimento econômico. As reformas educacionais brasileiras ocorridas no ensino superior (Lei 5.540/68) e na educação básica (Lei 5.692/71) versaram em torno do prevailecimento da técnica, dos programas, dos recursos.

exemplo, para os vestibulares e o ENEM. Com efeito, essa redução concorrerá para aumentar as desigualdades, principalmente em relação às disputas por uma vaga no ensino superior, privilegiando os alunos com maior poder econômico. (BELTRÃO, 2019, p. 153)

É notório que a reforma foi forjada especificamente para moldar a formação de jovens da classe trabalhadora e representa um ataque à escola pública e à formação integral pautada no trabalho como princípio educativo. Assim, a coisa toda está posta para entravar o acesso da classe trabalhadora ao saber universal, que tem na escola a via prioritária e mais desenvolvida de acesso aos conteúdos culturais universais (FERREIRA, 2017).

A necessidade ou a requisição de uma profissionalização da formação escolar observada nesta pesquisa na dimensão do vivido, através das experiências traduzidas pelo/as egresso/as do IF Baiano, não têm nenhuma correspondência com aquilo que está sendo concebido pelo atual governo sobre a formação no novo Ensino Médio. Na dimensão do vivido, o sentido da profissionalização consiste na ênfase da relação teórico-prática da formação e, sobretudo, na compreensão crítica dos/as estudantes acerca de seu lugar na divisão social do trabalho e das relações sociais de produção da sociedade capitalista. Isso implica na materialização do princípio educativo do trabalho e torna os níveis do concebido e do vivido diametralmente opostos entre si.

Ademais, o caráter profissionalizante da formação nas bases do Ensino Médio Integrado não visa formar trabalhadores/as para o mercado de trabalho. Nós já somos trabalhadores/as quando somos filhos/as de trabalhadores/as. Uma formação da classe trabalhadora numa perspectiva emancipatória envolve a reconstrução de conhecimentos e experiências socialmente necessários e úteis para a produção da vida individual e coletiva. E isso não é algo fácil de se fazer e produzir. Da mesma forma em que há, por vezes, um esforço por parte dos sujeitos em se afastarem de sua identidade de trabalhadores/as quando uma consciência crítica não se forma, tal ação também pode ocorrer por parte de um contexto educacional que visiona o ingresso no ensino superior como único objetivo. Sem a natureza ético-política da formação, tão frisada por Ramos (2017), corre-se o risco de a EPTNM formar intelectuais que mais tarde venham a se tornar organizadores e ideólogos da classe burguesa (GRAMSCI, 1982).

Não se trata, pois, de orientar para a profissionalização vinculada à inserção no mercado de trabalho, mas de conduzir os saberes, inclusive o técnico, às finalidades sociais amplas. Essa ideologia da profissionalização limita

a formação técnica e geral às competências úteis para o mercado. Laval (2019) ao tempo que critica a ideologização da profissão, também alerta para a importância de evitarmos confusões no tocante à cultura técnica: “defender a necessidade de uma cultura técnica para todos não significa subordinar-se às exigências das empresas em matéria de profissionalização” (p. 104).

O desafio da escola está em sua capacidade de promover formação técnica “sem abdicar de ambições culturais mais amplas” (*Ibidem*, p. 105). O que observo a partir das experiências formativas dos/as egressos/as é que o desafio do contexto educacional do IF Baiano *campus* Catu está em sua exímia capacidade de promover a formação geral, porém sem abdicar da dimensão técnica da formação na sua *práxis*. Isto significa perseguir efetivamente a articulação entre os eixos estruturantes do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como pilares de uma formação emancipadora.

3.1.1 As contradições na educação e a escola (de)formadora

Passemos, então, à segunda questão depreendida da fala de Joabe Meireles: a escola não é o único lugar de experiência porque “a gente não encontra tudo aqui”. O que Joabe apresenta para nós é que, embora ele reconheça a importância da escola, existem experiências outras que fazem parte da nossa existência às quais a escola não dá conta. Para isso, torna-se imprescindível recuperarmos o conceito proposto por Macedo (2011), já mencionado, através do qual a formação é do âmbito do experiencial, isto é, “acontece na experiência do sujeito, um sujeito sempre constituído pelas suas relações e consigo mesmo”, não se constituindo como “propriedade privada da educação institucionalizada” (p.34).

Destarte, a educação, qualquer que seja seu nível ou âmbito, quando compreendida como prática social, pode ocorrer em diferentes momentos e espaços de formação; e reduzi-la à escolarização é negar um saber que é produzido na *práxis*⁵⁰ da classe social (ARROYO, 2012). Encontro em Brandão (1995) uma definição perfeitamente clara e simples de educação que me serve

⁵⁰ Concebida aqui, segundo o pensamento marxista, como atividade humana a partir da relação teoria e prática.

para pensar os processos educativos a partir de um princípio que não precisa ser demonstrado, mas tal que podemos observar a existência: há diferentes formas de educação e a escola talvez nem seja o melhor lugar onde ela aconteça. E não pode sê-lo mesmo - endosso - ao considerarmos que a escola moderna, institucionalizada após a Revolução Industrial, é um produto iminentemente capitalista.

Enguita (1989) aponta, dentre outros contextos, o processo de adaptação da população estadunidense às novas relações industriais e como isto estava vinculado à educação escolar. A escola aparece como uma conformação e prevenção às resistências individuais diante das novas formas de vida e de trabalho possibilitadas com a emancipação das relações de escravização da população negra naquele país. Uma recomendação do presidente do Conselho Geral de Educação naquela época, mencionado por Enguita (1989), aponta para uma educação que exortava à população negra a evitar questões sociais e políticas, levar uma vida moral com paciência e trabalhar com dedicação. Por fim, lembravam aos/às professores/as, quer fossem brancos/as ou negros/as, que era um crime educar pessoas negras para posições consideradas fora do horizonte deles.

Sarcasticamente, a escola passava a exercer a violência moral, psicológica e social das relações escravocratas ao inculcar nos indivíduos uma forma de pensar e agir em harmonia com a manutenção das condições existentes, cerceando, inclusive, a capacidade de insurgência de potenciais líderes negros/as que viessem a ocupar posições sociais importantes e engenhosas tal qual a de um/a professor/a. Não buscamos reexaminar a educação escolar e sua relação com a formação dos/as trabalhadores/as do ponto de vista étnico. Mas é indispensável observar que em algumas sociedades do Ocidente, como o Brasil, a história da escola e da formação da classe trabalhadora é também uma “história de cor”. O próprio Estado brasileiro demarcou a questão racial em sua estrutura escolar do século XIX, ao instituir o Decreto-Lei nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que proibia explicitamente o acesso de pessoas escravizadas, ou seja, pessoas negras, às escolas.

No Brasil, a exclusão educacional consistiu em uma forma de controle da população negra durante o regime escravocrata. Não se pode dissociar a questão racial desse processo, porque ao olharmos para a “classe que vive do

trabalho” vemos, com clarividência, em termos étnicos, quem a compõe.⁵¹ Todavia, essa é uma dimensão que aparece quase ausente nas experiências dos/as estudantes participantes desta pesquisa ao apresentar suas condições de classe, identidade e formação.

Em face da reestruturação produtiva e das transformações do mundo do trabalho, as políticas de formação do/a trabalhador/a passaram por sofisticados processos de exclusão e opressão ao longo do surgimento e da complexificação da classe trabalhadora livre e sem propriedades. Maria Ciavatta Franco, ao realizar um estudo sobre como ocorreu a formação profissional no Brasil, na Itália e no México, frisa que o Estado brasileiro preservou a dualidade inerente à formação social brasileira através da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. A Constituição de 1937, em seu artigo 129, não deixa dúvidas: a formação profissional é destinada para “as classes menos favorecidas”, orientando a organização dualista da educação escolar nacional: “o ensino primário e profissional para as classes trabalhadoras e o ensino secundário e a formação geral ou intelectual para as elites” (FRANCO, 1998, p.123).

A questão que se sobressai, aqui, diz respeito à contraditória função social da escola no contexto capitalista de produção. As intimidades da escola com o capitalismo e sua capacidade e direcionamento para a reprodução (1) da força de trabalho, (2) de sua qualificação e (3) de sua submissão à ideologia dominante foram preconizadas por Althusser (1980), através da teoria do Aparelho Ideológico do Estado. As teorias crítico-reprodutivistas da educação, concebidas a partir da visão althusseriana, como a teoria da escola dualista, de Baudelot e Establet, a teoria da violência simbólica, de Bourdieu e Passeron, ou ainda as ideias de Bowles e Gintis, ressaltaram que a escola pode reproduzir as relações sociais, e revelaram-se, por um lado, aplicáveis nas diferentes multiplicidades dos sistemas escolares.

Isto posto, é muito coerente concordar com Arroyo (2012), quando este, em seus estudos sobre formação humana, regateia o papel da escola na formação da classe trabalhadora e sobrestima as práticas formativas que acontecem fora dela visando à construção de saberes contra-hegemônicos por

⁵¹ Antunes (2009), em sua obra intitulada “Os Sentidos do Trabalho” discorre sobre quem é a classe trabalhadora na contemporaneidade, e constrói uma visão ampliada, complexificada, heterogênea da totalidade dessa classe. Embora não realize uma discussão étnica sobre o tema, o autor assinala que o elemento racial, entre outros, compõe de forma decisiva a multiplicidade das questões para se pensar o enfrentamento ao capital e a emancipação humana.

parte dos/as trabalhadores/as. Arroyo (2012) destaca que “a redução da educação à escola enquanto lócus legítimo do único saber legítimo não pode interessar às classes trabalhadoras” (p. 82). Dessa maneira, o lócus educativo da classe trabalhadora deve residir na prática social e produtiva: nas praças, vilas, bairros, associações, partidos, sindicatos, fábricas. É nesse lócus que trabalhadores e trabalhadoras se educam e constroem sua identidade e um saber social contra-hegemônico.

Todavia, considerar haver um conhecimento que é inerente ao/a trabalhador/a e que a escola produz um tipo de educação demarcada por interesses dominantes não pressupõe dispensar a educação escolar. Para além de opacizar a luta da classe trabalhadora pela escola, este seria um pensar e um agir muito ingênuos frente às condições objetivas que determinam as relações de produção. Frigotto (2012) apresenta uma interpretação muito oportuna para nosso entendimento dos limites e das possibilidades da formação escolar:

A luta pela escola tem sido a luta secular da classe trabalhadora. Mas certamente o saber, o conhecimento que a classe trabalhadora busca na escola não coincide, necessariamente, com o saber historicamente acumulado sob a hegemonia da burguesia. A luta hegemônica implica, concretamente, uma crítica radical ao saber dominante e uma articulação do conhecimento histórico – que não é produção exclusiva da burguesia – aos interesses da classe trabalhadora. Não se trata pura e simplesmente de mudança de conteúdos, mas de uma forma nova de produção do conhecimento. (FRIGOTTO, 2012, p. 28)

Dessa maneira, 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, não se pode perder de vista que ela escola consiste, a princípio, em um processo formativo contraditório e submisso a uma ideologia dominante. Tal pensamento me levou à seguinte questão: se a escola é um processo contraditório e os saberes emancipatórios da classe trabalhadora são mais propícios a ocorrerem em outros espaços de formação, por que então focalizarmos a atenção no espaço escolar e nas experiências produzidas a partir dele?

Além dos interesses que temos neste território, enquanto trabalhadores/as atuantes nesse espaço de formação diretamente envolvidos

com o processo de ensinagem⁵² e como pesquisadores/as⁵³, as experiências dos/as estudantes egressos/as do IF Baiano *campus* Catu mostraram que a escola é necessária enquanto espaço de resistência e luta. Soliene traz uma percepção interessante sobre isso:

A vida em sociedade exige que você tenha conhecimento para saber lidar com pessoas, pra você fazer suas próprias escolhas, e até para não se deixar levar por influências, né, porque uma pessoa sem conhecimento é bem complicado, ela é muito fácil de ser manipulada, e quando você adquire conhecimento (...) você começa a se impor na sociedade, e a defender as coisas nas quais você acredita, então o conhecimento é realmente muito importante (Soliene, ENTREVISTA)

As relações intrínsecas entre saber e poder não constituem uma capacidade imaginativa de Soliene. Sabemos, pois, que as teorias críticas e pós-críticas do currículo, indicam que nenhum conhecimento é neutro, mas implicam relações de poder. Devemos nos atentar, portanto, que a prática de manipulação, mencionada por Soliene, pode ocorrer tanto pela negação de acesso a este conhecimento, quanto através da viabilização do acesso a este, ou ainda por fazer pensar que apenas este conhecimento - produzido, transmitido, e construído na escola - é legítimo e capaz de suscitar modificações à existência e nas relações consigo e com os outros.

A história de uma família de retirantes do sertão brasileiro em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos⁵⁴, foi para mim um pressuposto para as primeiras interpretações acerca dos possíveis contributos da educação escolar para o alcance de graus de autonomia e emancipação por dentro da estrutura do capital. Tive contato com essa obra literária ainda durante o Ensino Médio e na pós-graduação, como aluna especial no componente curricular em Sociologia da Arte. Para além do conceito de arte, possibilitou-me pensar mais profundamente no acesso à formação escolar por parte do indivíduo e os limites e possibilidades de sua capacidade comunicativa atrelados ao seu pensamento e ao seu mundo⁵⁵.

⁵² Expressão cunhada por Léa Anastasiou para se referir à prática social entre estudantes e professores no âmbito da sala de aula ou fora dela. Cf. ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

⁵³ Refiro-me precisamente a mim e aos meus orientadores.

⁵⁴ Graciliano Ramos é um romancista brasileiro que ficou conhecido por sua obra *Vidas Secas*, publicada originalmente em 1938.

⁵⁵ Afirmando isso inspirado na única obra do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein que afirmou: "os limites da minha linguagem são os limites do meu pensamento".

Fabiano, sua companheira Sinhá Vitória e os dois filhos (além da cadela Baleia) eram retirantes em busca de uma “vida melhor”. Diante da exploração de seu trabalho pelo dono da fazenda, Fabiano pouco tinha a controvertê-lo quando o valor de seu salário no final do mês não coincidia com a conta que Sinhá Vitória fazia – era sempre um valor a menos. Tinha grandes dificuldades para falar e argumentar e, não sabendo se defender por não saber se comunicar “adequadamente” foi reprimido pelo Estado, representado na figura do soldado amarelo. Apesar de não ver muita utilidade da cultura considerada letrada mediante à vida que levava, preocupava-se com a educação dos filhos, e sonhava em vê-los na escola, aprendendo “coisas difíceis e necessárias”⁵⁶

A capacidade de formular ideias e apresentar escrita ou verbalmente o pensamento é eminentemente humana. A palavra oral ou escrita aproxima os homens e as mulheres da ação política, social, exercendo um papel importante sobre a relação destes/as com outros e com o mundo. A dificuldade da comunicação humana ou sua repressão, no caso do Fabiano de Graciliano Ramos, fazia com que ele se sentisse um bicho, afirmando para si mesmo: “- Você é um bicho, Fabiano. Isto para ele era motivo de orgulho. Sim senhor, um bicho, capaz de vencer dificuldades. Chegara naquela situação medonha - e ali estava, forte, até gordo, fumando o seu cigarro de palha”⁵⁷.

A animalização dos personagens em virtude de sua incapacidade linguística não é a questão aqui, ainda que para Fabiano esta fosse uma positividade mais do que um elemento negativo. Aliás, a formação omnilateral, ao se basear na unidade física, psíquica e social dos homens e das mulheres abriga necessariamente a natureza que somos e temos em nós (FRIGOTTO, 1991). Este entendimento é crucial para se contrapor ao reducionismo histórico do homem enquanto ser unilateral, formado, treinado e educado para “desenvolver traços funcionais ao mercado” (*Ibidem*, p. 268).

Tudo que se expôs, aqui, até agora, não deve ser tomado em uma perspectiva de uma educação sobre outra, ou mais especificamente, a educação escolar não pode e não deve ser tomada como uma sobreposição a outras formas de educação. Todavia e simultaneamente, é preciso compreendermos que a depender do contexto social e histórico que o indivíduo vivencia em sua

⁵⁶ Cf. RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 63ª ed. São Paulo: Record, 1992

⁵⁷ *Ibidem*, p. 8

existência⁵⁸, o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, e que se apresenta em parte na escola, torna-se relevante para desenvolvermos uma consciência mais crítica acerca do capital à medida em que nos relacionamos com ele - com todos os riscos inerentes a isso. Assim, a percepção de Joabe de que “a gente não encontra tudo aqui” - na escola - faz parte dessa consciência mais crítica, ao entender que a educação, embora não consistindo em uma possibilidade segura e infalível para a construção dos meios de vida, ainda representa uma possibilidade em meio a outras que se manifestam e que, por vezes, não se tornam visíveis a princípio.

Muitas críticas incidiram sobre a visão reprodutivista da educação por terem desconsiderado as contradições existentes no espaço escolar e a própria natureza dialética da reprodução. Revisitando Carnoy e Levin (1987), é possível observarmos que embora a escola atue na reprodução das relações de classes desiguais, suas ações imperfeitas nesse movimento indicam o conflito social que marca a sociedade capitalista à qual está articulada. Enfatizando o caráter dialético da relação entre trabalho e educação, os autores apontam que:

Ao mesmo tempo como produto e como formadora dos contrastes

⁵⁸ Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro, “O que é educação” conta uma história interessante na ocasião em que os estados de Virgínia e Maryland, dos Estados Unidos, assinaram um acordo de paz com os índios das Seis Nações. Após o acordo, os governantes estadunidenses enviaram cartas aos índios para que encaminhassem alguns de seus jovens para estudar nas escolas americanas. Os chefes indígenas agradeceram e recusaram: “ Estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos aos saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa ...Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão, oferecemos aos nobres senhores de Virgínia para que nos envie alguns de seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens.” (BRANDÃO, 1995, p. 8-9). Não precisa dizer que os autores da proposta não enviaram nenhum jovem americano a ser educado pela comunidade indígena. Essa experiência vivida pelos Índios das Seis Nações me ajuda a produzir uma visão muito clara sobre como a educação e seus contributos estão atrelados ao contexto social-histórico do indivíduo e na maneira como este se relacionada com o mundo. Se o contexto que se vive é diretamente vinculado ao regime capitalista de produção, não seria surpresa fazer uso da educação que é ofertada dentro deste sistema para possibilitar enfrentamentos e visionar outras formas e meios de vida e produção.

sociais, a escola é necessariamente colhida pelos amplos conflitos inerentes a uma economia capitalista e a um Estado capitalista liberal. Tais conflitos residem na contradição entre a relação desigual subjacente à produção capitalista e as bases democráticas do Estado capitalista liberal. A escola é essencial à acumulação do capital e à reprodução das relações de produção capitalistas dominantes, e é valorizada pelos pais e pelos jovens como meio para conseguir maior participação na vida econômica e política. (CARNOY e LEVIN, 1987, p. 22)

Na perspectiva de Carnoy e Levin (1987) a contradição em pauta é entendida como a coexistência de forças opostas em um determinado processo e a relação dialética constitui aquela que é marcada pela mudança, “representando uma forma social que está sempre vindo a ser” (p. 23). Ainda sobre a contradição interna no contexto educacional, eles sustentam que há duas dinâmicas distintas exercendo sua influência: uma é reprodutiva e pressiona a escola a produzir mão de obra qualificada e ajustada à divisão do trabalho a fim de reproduzir as relações sociais existentes; outra é democrática e age em prol da liberdade individual, igualdade de oportunidades e mobilidade profissional através da educação. Para tanto, o/a estudante deve estar preparado para (1) participar - e por que não dizer se submeter – a um trabalho autoritário e hierárquico; e concomitantemente, (2) beneficiar-se de práticas democráticas com as quais ele também colabora.

É especialmente a partir de sua característica peculiar – a contradição – que podemos vislumbrar processos formativos mais emancipatórios observados também a partir do desenvolvimento social, econômico, profissional ou acadêmico dos sujeitos que se formam. Então, insisto que destinar nosso olhar sobre o que acontece nesse lugar de formação é essencial para entendermos como colocá-lo a serviço dos/as trabalhadores/as, cujos saberes e práticas poderão ser úteis para o enfrentamento da realidade social.

Em relação ao Ensino Médio Integrado, que compreende uma articulação entre a formação técnica e a formação geral, é perceptível a coexistência entre possibilidades que apontam para experiências mais emancipatórias ou não na/da formação. Ao exprimir a relação entre esses dois aspectos da formação, Daniel fez uma observação que em vez de tomar uma perspectiva de integração, aponta para uma experiência dual:

[A formação técnica] prepara o aluno diretamente para o mercado de trabalho. Então, eu diria que é positiva, por outro lado eu acredito que, não sei como eu posso formular isso, mas coloca muitos alunos em caixinhas. Por exemplo, você entra no mercado de trabalho como isso,

you as that, you as that. Then, on both sides, but I believe that is good because it directs you towards something, in the sense of what you can like and follow on that path, or in the sense of what you can dislike and not try anything related to that area of knowledge. For me it was positive, I had contact with Chemistry, I didn't like it much, but I did the course, I finished the courses and the courses, but in the end it was positive because I had an experience in the labor market, I identified myself and today I am following the path. The technical course offers a middle term, in the sense of what you can do, in the case of a need, you can finish, and you can enter the labor market, and you can later go to a University. The big danger is that one day you enter the labor market, you, let's say, you become more tolerant to study. You lose your energy to go back to school. It is in this sense that I say that you enter a box because, for example, I finished my technical course, and about eight months later I was working. I was working in a great company, but that work, I went to work later as just a step, but until I built this vision I thought "well, that's it, I'll stay here the rest of my life, no problem". (Daniel, ENTREVISTA)

What we observe is that the school has a formative character, at the same time, it also has a deforming bias that does not separate from it. The school is not integral and does not exist to serve the working class. The dequalification of the school can even occur in spaces whose conditions of teaching and learning are not so precarious, have good/good teachers, educational resources, projects, policies and intentions of formation from the perspective of polytechnic, integral and based on the principle of educational work.

But, if a school has good conditions or even excellent physical and financial resources, for example the Federal Institutes, where the problem of dequalification of the school before the working class originates? The experiences of graduates of IF Baiano *campus* Catu reveal the contradictions of the relationship between capital and work and of how its incidence over education is manifested in their professional paths, taking into account the flexible arrangements of differentiated competencies that articulate with the productive forces and "sometimes include, sometimes exclude workers with different qualifications" (GRABOWSKI and KUENZER, 2016, p. 30), turning the graduate of the Secondary Education, necessarily, into an instrument of capital, and knowledge, a factor of production. Let us note the speech of Joabe Meireles, currently a student of a Licenciatura, when referring to his productive life and the relationship that is produced with the formation:

Eu estou desempregado, estou à procura de emprego, inclusive, porém não na área pedagógica, mas na área técnica, porém eu já tive experiência na área pedagógica, desde 2018. (...) Eu quero ter uma experiência como técnico em química dentro do mundo do trabalho, né, porque eu acho que essa profissão tem um papel assim fundamental dentro, por exemplo, de qualquer indústria, né, um técnico em química, por exemplo, como eu estagiei na SAAE, aqui no serviço de estado de água e esgoto de Catu. A química, ela tem um papel importantíssimo no controle de qualidade de potabilidade da água, então isso me motiva (...) Quando eu entrei, assim, nesse sistema de tratamento de água para fazer meu estágio, eu queria continuar trabalhando lá porque eu vi que seria, estaria fazendo um papel também que seria fundamental até mesmo para a minha reconstrução, construção enquanto um ser profissional né. Então eu vejo que atuar como técnico vai me trazer uma experiência muito grande, que vai me dar uma base (...). Se você também é de classe baixa e tem necessidades financeiras e precisa de uma emancipação financeira, eu acho que essa oportunidade de a gente aproveitar essa formação que a gente teve, né, como técnico em química, seria interessante. (Joabe Meireles, ENTREVISTA)

Joabe manifesta algo que já é anunciado previamente pela lógica neoliberal: a mercadorização da educação. Recorrendo a Laval (2019), não se pode perder de vista que há vários fenômenos aplicáveis ao conceito de mercadorização escolar. Prover mão de obra apropriada às aspirações e necessidades da economia é uma delas, embora não a única. Essa intervenção da lógica mercadológica na educação incide diretamente no currículo ao eleger determinados tipos de conteúdo e não outros, e, na validação de certificados e diplomas de cursos conforme o momento (LAVAL, 2019). É dispensável dizer que se a escola e a formação não escapam à dinâmica do capitalismo, a ideia de escolha, por parte do/a egresso/a, entre se inserir no mercado ou numa Universidade ao concluir o Ensino Médio não é dele/a.

A narrativa de Joabe abriga inicialmente uma percepção de importância da profissão técnica. Todavia, ao estender a sua reflexão acerca da vida produtiva, ele admite a necessidade econômica do trabalho (a importância da profissão técnica advém disso) e, nesse quesito, a inserção no mundo do trabalho como técnico, para ele, talvez fosse “mais fácil” ou imediato. No entanto, isso não aconteceu.

É importante que compreendamos que o problema da escola – sua natureza contraditória – não é um problema dela apenas. Ademais, “os homens fazem sua própria história; contudo não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhe as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhe foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011a, p.25). A questão, então, reside em um plano macropolítico de condições objetivas que

imperam sobre a escola, seus processos educativos e, sobretudo, nos percursos formativos e profissionais dos/as estudantes, e isso é inevitável. De acordo com Frigotto (2010, p. 190), as leis e reformas educacionais que orientam determinadas políticas educacionais são uma maneira de o capital monopolista induzir a escola a atender suas necessidades e interesses.

Kuenzer (2009), em “Pedagogia da Fábrica”, acentua que por ocorrer no âmago das relações de exploração entre trabalho e capital, a educação escolar assume o mesmo caráter contraditório que é inerente a essas relações. Logo, o capital que forma o/a trabalhador/a para ser artífice de sua própria exploração, inevitavelmente, também o educa para reagir às formas de disciplinamento em vigor. Por causa disso, é muito fácil concordar com a ênfase de Saviani (2011) ao papel da educação escolar para a democratização do acesso ao saber historicamente acumulado e das formas mais elaboradas do nível de consciência política da classe trabalhadora. Embora considere que a educação não altere as condições objetivas da realidade social, suas contradições, limites e determinações, fundadas na articulação entre a teoria e a prática podem contribuir para uma forma de pensar autônoma do sujeito, possibilitando-o perceber criticamente a realidade social.

Todavia, uma questão importante é compreender de que maneira a educação dá conta de sua função política visando à emancipação dos sujeitos que se formam. Para pensarmos sobre uma consciência crítica, é instigante – e motivador - o exemplo que Gomez (2012) traz em “Processo de trabalho e processo de conhecimento”. Ele conta que na greve dos operários da Fiat-Diesel de Xerém, Rio de Janeiro, estes afirmaram: “Estamos lutando pelo direito de ser explorados pelos patrões. A gente está exigindo o direito do emprego, de dar o nosso suor para eles” (GOMEZ, 2012, p. 57). Observamos aqui que esses trabalhadores eram conscientes de que sua reivindicação pelo trabalho consistia, ao mesmo tempo, em uma aceitação da exploração. E isso é emocionante, porque essa aceitação, longe de representar uma submissão passiva do sujeito frente às forças opressoras, está condicionada forçosamente ao plano das necessidades.

Para Mészáros (2008), uma concepção ampliada de educação viabiliza tanto estratégias de rompimento com a lógica capitalista, tornando possível uma transformação radical nos sistemas educacionais, como condições para a automudança consciente dos indivíduos em relação à ordem social. E é nesta

perspectiva também que a articulação entre o *homo faber* e o *homo sapiens*, preconizada por Gramsci, favorece a manutenção ou a transformação da concepção de mundo e estimula novas formas de pensar e se comportar.

Salientando a condição de vida a que o ser humano está condicionado, Ramos (2010a) indica que quando este é inserido em um contexto com especificidades próprias, preponderantes em sua formação, tal condicionamento pode ser superado através da ação humana, haja vista a historicidade da natureza do homem:

Portanto, se a educação promove a compreensão das determinações históricas das condições materiais da existência humana, a partir do desenvolvimento material da sociedade, este tipo de consciência, por um lado, já instigada pelas próprias condições de vida, se manifesta objetivamente na possibilidade da ação prática necessária à emancipação – diretamente no processo de trabalho e nas relações sociais em geral (RAMOS, 2010a,p.158)

É preciso romper com a lógica do capital, se a sociedade quiser contemplar uma alternativa educacional significativa (MÉSZÁROS, 2008). Essa ação 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 não tem nada a ver com uma ideia romântica ou utópica dos processos educativos. Ao contrário, é perfeitamente viável e possível do ponto de vista das teorias interacionistas⁵⁹ e fenomenológicas. Sobre essa questão, Arroyo (1991) ressalta:

Em vez da ênfase nos mecanismos estruturais que socializam os indivíduos, que os formam e deformam, o que é destacado são os indivíduos – não as classes sociais – sua consciência, sua intenção, seus propósitos, suas atividades ações e reações, sobretudo simbólicas. Os indivíduos não são socializados, formados ou deformados totalmente, mas apenas parcialmente; fica uma margem para a reação e resistência individual e de bandos (ARROYO, 1991, p. 198-199).

Nesse sentido, a escola se constitui enquanto espaço de luta e resistência dos sujeitos que aprendem e ensinam. É lugar de antidisciplina e desobediência traduzidas pelas experiências dos indivíduos às normas impositivas pelas relações sociais de produção. Para Arroyo (1991, p. 199) “As teorias

⁵⁹ O interacionismo simbólico consiste no estudo dos modos através dos quais as pessoas veem o sentido nas situações que vivem e das formas pelas quais conduzem suas ações em conexão com outras pessoas. Segundo Moreira (2002), é uma abordagem que busca vincular a visão de como a vida humana é vivenciada nas experiências das pessoas.

interacionistas e fenomenológicas trazem uma luz e um alívio: a fera não é tão feroz, e o controle não é tão total. Há possibilidade de reação/ recusa/resistência por parte dos despossuídos”.

Por outro lado, Arroyo (1991) afirma que a concepção interacionista e fenomenológica desprezam o poder institucionalizado embora os sujeitos e seus grupos sejam pautados como atores centrais. No entanto, o caminho que percorremos aqui não é o da negação das forças reprodutoras que agem coercitivamente sobre os indivíduos. Isso já está posto e admitido. O que suspeito acima de tudo é que os sujeitos e suas experiências manifestadas em suas resistências individuais e formuladas através de uma consciência, atreladas a um possível reconhecimento de sua realidade e da realidade social, podem ser capazes de reduzir os impactos do controle advindo do capital, ainda que isso ocorra, a princípio, no plano ideológico:

(...) eu sou filha única e eu sou filha de mãe solo, então sempre foi só eu e minha mãe (...) E a minha mãe não tem lá essas condições financeiras, minha mãe é funcionária pública, assalariada. (...) Eu não sou rica, mas eu tenho dinheiro pra pagar meu próprio alimento, eu tenho dinheiro pra pagar o meu aluguel, eu não preciso me preocupar com se eu vou comer de noite. Eu me preocupo com o que eu vou comer. “Se eu vou comer” tem muita gente preocupada. (...) porque (...) a gente banaliza as nossas oportunidades (...) Mas eu tenho que reconhecer também os meus privilégios, porque eu sou branca. (...) Se eu pudesse dizer pra todo mundo é, ainda que você não tenha acesso a uma escola pública, ainda que você seja muito privilegiado, faça uma universidade particular, ou tenha estudado a vida inteira em escola particular, não precise de escola pública, seja ela no ensino médio, na graduação, defendam a escola pública porque a gente precisa ter um pouco de consciência de classe. [As] pessoas precisam ter o direito de ter um ensino público de qualidade, professores bem remunerados, professores que não precisem paralisar suas atividades pra brigar por coisas que são básicas... A gente precisa, independente do nosso cenário, defender uma educação de qualidade. (Louise, ENTREVISTA)

A posição de Louise em defesa da escola pública e de uma educação de qualidade pode ser um exemplo dessa resistência que se aproxima daqueles sentimentos dos operários da Fiat-Diesel de Xerém, porém ainda não abriga uma percepção mais incisiva contra a estruturas econômicas observada na forma de pensar daqueles. Afinal, o que pode representar uma liberdade para ela, no que se refere ao sustento básico como a comida e a moradia (“eu tenho dinheiro pra pagar meu próprio alimento, eu tenho dinheiro pra pagar o meu aluguel”), o acesso a estes e às oportunidades escolares e sociais, de uma maneira ou de outra, é controlado pelo capitalismo. Estamos apontando aqui para as possibilidades de uma formação que favoreça a formulação de condições e

meios de vida que subvertam a lógica do capital e não sejam reprodutores desta.

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 a lógica do sistema, possibilitando-os a um enfrentamento incisivo contra o capital. Para isso, a defesa de uma escola pública de qualidade precisa estar acompanhada de outras questões como: que tipo de qualidade e para quem? A serviço de homens e mulheres trabalhadores/as ou a serviço das estruturas econômicas? Que tipo de escola pode desempenhar um papel a serviço da classe trabalhadora no contexto do sistema capitalista vigente? Que tipo de ensino e formação se fazem necessários para elevar o trabalhador à condição de autotransformação e produzir uma contraconsciência (nos termos de Mészáros)⁶⁰?

3.1.2 Ensino Médio Integrado e as experiências na 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? (...). Foi um desafio pra gente, inclusive, fazer essa conciliação entre as disciplinas, porque durante um dia a gente tinha nove, oito aulas de quatro disciplinas diferentes, então era muito conteúdo, muita informação. (Joabe Meireles, ENTREVISTA)

Quando Macedo (2011) destaca que a formação é mais do âmbito do experiencial, e ao lembrarmos do conceito de Bondia (2002) de que a experiência é aquilo que nos passa e nos toca, a questão que se apresenta perpassa pelo sentido que teve essa formação para Joabe Meireles e para os/as demais estudantes egressos/as participantes deste processo.

Em sua alusão à integração quando diz “sistema de ensino integrado”, vemos que para Joabe o elemento da integração é notado como um alinhamento das áreas gerais do conhecimento (componentes curriculares comuns) e das

⁶⁰ Segundo Mészáros (2008) uma contraconsciência intenciona o rompimento com a reprodução do capital e se vincula com um modo de ser dos indivíduos fora dos limites de controle do capital.

disciplinas técnicas, algo desafiador, inclusive, do ponto de vista dele, mas necessário para “se formar um profissional”. As falas de Soliene e Louise traduzem, igualmente, o sentido de integração no âmbito do currículo:

Você tem que estudar o currículo acadêmico geral, o profissionalizante, e você tem também que estudar as coisas do Ciência Itinerante. (...) 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. (Soliene, ENTREVISTA)

Na agricultura você também não bota uma semente sem fazer um cálculo, você não bota um agrotóxico, é, enfim, você não bota um fertilizante, coisas do tipo, sem fazer cálculo (...), não é algo empírico, é algo científico. Então, pra e poder fazer as coisas que a agropecuária me pedia, eu precisava ter uma base do médio porque, na verdade, eu acredito que o curso natural das coisas, antigamente não sei quando esse modelo foi instituído, era que você formasse no Ensino Médio, que você tivesse todo aquele conhecimento que é básico antes de você fazer uma formação profissionalizante. No caso daqui, você tá fazendo isso de forma integrada, então você tá aproveitando de alguma forma. Acho que o currículo é também pensado pra isso, para que você aproveite a formação básica, que é o médio, na sua formação profissionalizante. (Louise, ENTREVISTA)

A fala de Soliene leva inicialmente para a ideia de dois currículos separados e diferentes entre si: “um acadêmico” e outro “profissionalizante”. Embora associe a integração a um exercício de interdisciplinaridade na prática docente, esta categoria é notadamente vivenciada apenas no âmbito do currículo escolar, como ressalta a fala de Louise. Algo diferente sobre isso se passa com Joab Silva, que arremata:

Porque, assim, eu fiz o técnico em Química, mas tudo que eu fiz aqui não tinha relação com Química (risos) (...). Por exemplo, apesar de eu fazer técnico em Química, eu trabalhei primeiro com poemas e poesias, na área de Literatura, depois fui para a área de História, depois fui fazer Educação Física no Ciência Itinerante. Então, assim, não tem nada relacionado com Química. (Joab Silva, ENTREVISTA)

O Ensino Médio Integrado, normalizado a partir do Decreto nº 5154/2004, e mais tarde, concebido de forma mais elaborada no bojo da Lei de Criação dos Institutos Federais, Lei nº 11.892/2008, é uma alternativa à dualidade estrutural fundada no ensino propedêutico e profissionalizante tradicional, e como tal, busca-se a (re)construção de princípios importantes e emancipatórios da formação da classe trabalhadora.

Todavia, a integração interpretada somente a partir da articulação entre a

formação técnica e a formação geral coloca o indivíduo em um caminho dual: ou segue para o trabalho técnico, subalterno, ou segue para a Universidade, com vistas a acessar maiores graus de autonomia e independência em relação ao conteúdo e fazer laboral. Todo esse mecanismo continua a transferir a responsabilidade do êxito para o indivíduo, haja vista que pode ter tido a possibilidade das duas formações, o caminho a ser seguido e o sucesso decorrente dele é responsabilidade exclusiva do sujeito que aprende.

Os princípios emancipatórios do Ensino Médio Integrado abrigam necessariamente uma concepção de integração que atravessa diferentes aspectos da formação. Ramos (2008) compreende que no EMI a integração possui três sentidos:

- a) O primeiro é filosófico: remete para a omnilateralidade, abrangendo as dimensões da vida no processo formativo. Essas dimensões são inerentes à prática social e consistem no trabalho, na ciência, na cultura e na tecnologia (esta última incorporada mais recentemente a estas três). Estes são os quatro eixos estruturantes do EMI;
- b) O segundo é curricular, pois aponta para a articulação entre a formação básica e formação profissional, na qual uma não se sobrepõe à outra, mas possibilita que a classe trabalhadora experiencie a construção de conhecimento que “estruture sua inserção na vida produtiva dignamente” (Ibidem, p. 11). Importa lembrar que essa inserção não espera, mas se impõe no momento em que os/as filhos/as dos/as trabalhadores/as compreendem que sua condição de classe produz fatores limitantes às suas vontades, desejos, escolhas e projetos de vida. Isso acontece imperiosamente na ocasião do Ensino Médio;
- c) O terceiro também é curricular e abriga a integração de conhecimentos gerais e específicos. Para além do currículo integrado, trata-se de uma integração de conhecimentos no currículo na perspectiva de uma totalidade. Neste quesito, a interdisciplinaridade é um componente importante e problemático na reconstituição da totalidade em sua realidade concreta.

A formulação de um projeto político-pedagógico de natureza integradora, e, porquanto, contra-hegemônica é uma direção importante para vincular os saberes e as práticas que se processam na escola aos preceitos da classe trabalhadora. Entendemos que um projeto de formação que vise ao

desenvolvimento integral do sujeito e possibilite construir concepções de mundo e de sociedade, tencionando à transformação, toma por base os princípios da escola unitária, de cultura geral e humanística na perspectiva desenvolvida por Gramsci (2000). A materialização desses princípios na vivência do processo formativo ainda é um corolário, porém, possível de ser rediscutido através das próprias experiências dos/as estudantes.

O fato de o projeto de ensino integrado encontrar dificuldades em sua materialização não significa que não seja desejável, viável e possível. Ademais, as dificuldades são mais de caráter político do que de natureza pedagógica. Aproximo-me muito da problematização que Araújo e Frigotto (2015) realizam acerca da ideia de integração, pois apontam para o entendimento de que o conteúdo político e pedagógico de um projeto de ensino integrado é engajado com os projetos da classe trabalhadora:

(...) práticas pedagógicas que se querem integradoras, orientadas pela ideia de emancipação social e de desenvolvimento da autonomia e da capacidade criativa dos estudantes, cumprem melhor ou pior suas finalidades quanto mais articuladas aos projetos da classe trabalhadora e de suas organizações, quanto mais abarcar a dinâmica das relações sociais; afinal, a prática pedagógica ultrapassa o espaço escolar. (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p. 76)

A articulação da escola com a prática social, tencionada para a transformação é aquilo que mais pode interessar ao sentido da integração, vez que “a ideia de integração não caracteriza, por si, uma pedagogia que visa à transformação, já que várias são as pedagogias que propõem integrar trabalho e educação” (*Ibidem*, p. 76). Várias também são as metodologias e técnicas que podem servir à ampliação das capacidades humanas. O tônus de um projeto integrador com intenções libertárias encontra-se mais nos princípios que o orientam, os quais podem ser determinantes para experiências educativas emancipadoras ou conformadoras das capacidades humanas.

Nesse ínterim, penso que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pode contribuir com a ressignificação da escola a partir de sua articulação com a vida. Meszáros (2008) já havia sinalizado sobre a necessidade de ampliarmos o conceito de educação para aquilo que ocorre na vida na busca de alcançar a formação de contraconsciências, capazes de produzirem a sua existência fora do controle sociometabólico do capital. Isso requer um intercâmbio com processos formativos para além daqueles de natureza

eminentemente escolar.

Obtive uma compreensão muito relevante sobre isso exatamente durante a minha experiência formativa no PROFEPT. As críticas à educação escolar, construídas em especial por Davi e Heron Souza, no âmbito da Linha Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, fizeram-me revisitar a minha própria concepção de educação por vezes fundamentada na importância do papel da escola para a ampliação de minhas capacidades e escolhas, mesmo que em uma relação de dependência do capital. Para além da pesquisa e do desenvolvimento da pesquisa, o espaço do PROFEPT no IF Baiano *campus* Catu, as relações nele produzidas, possibilitaram-me experiências não escolares dentro e a partir de um espaço escolar⁶¹.

Cheguei à conclusão, desde então, de que a articulação da escola com a vida e uma prática integradora não determinada somente pelo currículo, no contexto contraditório das relações sociais de produção, é, para além de uma questão metodológica da aprendizagem, uma questão de intenção. Joab contou algo que lhe aconteceu no Ensino Médio Integrado e compreendi, também, como um exercício proeminentemente não escolar através da escola:

O Instituto para além do curso técnico é um mundo aberto para o estudante, sobretudo o estudante de regiões interioranas(...) Se eu tive acesso a participar de feiras em outros estados foi por causa do Instituto, foi custeado pelo Instituto, foi pelos programas que o Instituto proporcionava. Em uma das fotos que separei tem a foto de um teatro, que foi a primeira vez que eu fui no teatro, que foi devido a um dos programas que o Instituto possibilitou (Joab Silva, ENTREVISTA)

Eu não poderia ser indiferente a essa experiência de Joab e não dizer que o meu primeiro contato com o teatro, assim como ele, estudante de região interiorana, foi também no Ensino Médio, em uma atividade proporcionada pela escola. Não tenho fotos, mas me lembro como se fosse hoje: a professora Eunádia, de Literatura, levando a turma do terceiro ano (da qual eu fazia parte) em um ônibus, à noite, para assistir à peça “Capitu”, em Salvador. Não recordo se aconteceu no Teatro Castro Alves ou no Jorge Amado. Quando chegamos a Cruz das Almas, já era madrugada.⁶²

⁶¹ Refiro-me ao escolar no mesmo sentido que o termo acadêmico se aplicaria: o espaço institucionalizado da formação.

⁶² Não estudei no IF e não fiz EMI. Entretanto o que destaco aqui é a experiência que caracterizo como não escolar a partir da escola – a ida, pela primeira vez, ao teatro. Algo que considerei muito relevante à época, assim como ocorreu com Joab Silva.

Essa experiência de Joab se relaciona também com uma interpretação de Laval (2019) sobre a escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Segundo ele, a escola gratuita era “uma maneira de democratizar a cultura, ainda que insuficiente por si só”. O acesso que Joab teve ao teatro, experiência que dificilmente ele teria naquele momento que não fosse através da escola, faz-me pensar no perigo que é limitarmos as experiências produzidas pela escola a uma concepção que reduz o seu papel às finalidades econômicas de um ponto de vista hegemônico.

Embora a educação escolar se caracterize como uma instituição que visa “moldar as pessoas” (ENGUITA, 1989) e reproduzir as condições vigentes, questões estas tantas vezes discutidas pelas teorias crítico-reprodutivistas da educação, se, através de seus agentes, revestir-se de “intenções cheias” para com a integração, no sentido político que se articula à prática social, poderá ser capaz de formular experiências educativas emancipadoras através e para além dela. A ideia de “intenções cheias”, na fenomenologia husserliana, já foi mencionada aqui. Uma “intenção cheia” relaciona-se com algo que se faz presente - fisicamente - para nós.

Isso me fez lembrar de uma expressão muito conhecida de Montaigne, filósofo e humanista francês, que diz: “É melhor uma cabeça bem-feita do que uma cabeça cheia”. Muitos estudiosos sobre a educação concordam com a ideia montaigniana, de modo a reafirmar a necessidade de processos formativos que intencionem uma cabeça bem-feita, tendo sido compreendida com o desenvolvimento de um pensamento crítico e integrador em detrimento da mera acumulação de informações e conhecimentos⁶³.

Todavia, quando falamos em “intenções cheias”, na fenomenologia, nada tem a ver com o acúmulo de informações em detrimento do pensamento crítico. Enguita (1989) faz um questionamento sobre isso ao problematizar os moldes nos quais são desenvolvidas as formas de pensar e se comportar que produzem cabeças bem-feitas na educação escolar. Evidencia que essa preocupação com a forma tem visado à conformação da realidade vivida:

Crianças e jovens são mantidos constantemente em interação com o

⁶³ Isso é especialmente observado no pensamento de Edgar Morin *cf.* MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

professor e outros agentes da instituição ou sob sua vigilância. A escola não apenas pretende modelar suas dimensões cognitivas, mas também seu comportamento, seu caráter, sua relação com seu corpo, suas relações mútuas. Propõe-se a organizar seu cérebro, mas no mais amplo sentido: não apenas alimentar um recipiente, mas dar forma ao núcleo de sua pessoa. Este é o significado último do tão citado lema de Montaigne: não cabeças bem cheias, mas cabeças bem feitas. Cabeças sobre as quais não há que preocupar-se com o risco de que amanhã possam beber em outras fontes. (ENQUITA, 1989 p. 158)

Com esta perspectiva, o “cheio” que se constrói a partir de outras fontes, isto é, outras “presenças” – pessoas, territórios, atividades - fora da escola, pode alcançar as “muito necessárias aspirações emancipadoras” da educação preconizadas por Meszáros (2008). Ir ao teatro, ao baile, convidar uma pessoa do bairro, da comunidade, para discutir um determinado tema na escola, ou na associação do bairro, ou na universidade, são atividades que integram práticas sociais e se relacionam com o mundo-da-vida. São intenções cheias, são presenças físicas para nós, as quais remetem às diferentes experiências e aos sentidos que podem produzir.

É especialmente importante darmos atenção a essas intenções que articulam a escola com as humanidades, a arte, a cultura, vez que podem criar valores incoerentes com as relações de produção capitalista. Prova disso são os componentes curriculares que mais se aproximam da formulação de tais experiências e valores e são constantemente considerados desnecessários, sendo, portanto, alvo constante de repressão (CARNOY e LEVIN, 1987). Um exemplo mais recente, já mencionado aqui, é observado na redução das ciências humanas no novo EM, excluindo a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia.

Mas não devemos nos esmorecer diante dos tempos atuais de conservadorismo e neoliberalismo educacional. A resistência e o enfrentamento aos interesses econômicos das empresas capitalistas, por vezes, podem partir da própria experiência das relações entre os sujeitos na sala de aula, quando representa um intercâmbio com o mundo-da-vida. As relações produzidas no interior do espaço escolar ou atividades que perpassam pela indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão são um elemento fortalecedor desse processo. Encontrei evidências dessa natureza nas narrativas dos/as estudantes. Vejamos:

Os próprios professores(...) passam as experiências deles pra nós, e isso é realmente muito importante pra nós termos uma noção de como vai ser a vida daqui pra frente, né, desse momento do Ensino Médio pra o mercado de trabalho ou pra outras coisas que nós escolhemos. (...) foi aqui que eu adquiri a o hábito de estudar. Eu não estudava antes. Teve outras atividades fora do currículo acadêmico, como por exemplo, o time de handebol. Eu participei do handebol aqui, e isso me ensinou muito sobre trabalhar em equipe, e é algo que até hoje eu uso (Soliene, ENTREVISTA).

Criei uma família aqui, os meus amigos que hoje também continuam sendo meus amigos, a oportunidade de conhecer novos lugares, a oportunidade de conhecimento principalmente. (Ariel)

Para Freire (2005), os atores do ato educativo devem participar democraticamente, comunicarem-se e socializarem suas percepções, seus saberes, e visões de mundo e de sociedade. Isto requer perceber 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”:

A primeira questão marcante que me chamou atenção, aqui no campus, foi quando pude participar da declamação de poemas lá em Cabaceiras, no concurso de Castro Alves, proporcionada pela professora de Português. (...). Foi uma viagem custeada pelo Instituto. (...)eu comecei a perceber que aqui era possível abrir um pouco mais essas noções (...). Um segundo momento marcante foi quando ingressei em um projeto de Iniciação Científica com professor Marcelo. Meu colega, Lucas, já participava do projeto de IC e comecei a observar que ele estava estudando algo diferente do que a gente tinha na grade curricular, e a questioná-lo o que era aquilo e como fazer para se integrar. Até que, a gente conversando, a gente desenvolveu uma amizade estreita e ele me apresentou para Marcelo. (...). Marcelo fez uma entrevista comigo, eu apresentei alguns artigos, a gente discutiu, ele viu se era possível fazer essa relação e depois prosseguimos. Os próximos momentos marcantes foram derivados desse processo de ingresso na IC: as viagens para apresentação em feiras – a primeira feira foi a Feira de Iniciação Científica de Catu, a FIC; a segunda feira foi premiação da FIC, a amostra técnica no Rio Grande do Sul; e a aprovação na (inaudível), em Fortaleza. Nós três fizemos essas viagens, fizemos apresentações e fomos premiados nesses locais (Joab Silva, ENTREVISTA).

Aqui é possível observarmos três experiências destacadas por Joab Silva como relevantes em sua formação e que se articulam para além dos limites da escola, mas através dela: sua saída até Cabaceiras para declamação de poemas, seu ingresso na IC, e as viagens relacionadas à IC. Essas atividades não estão associadas ao ensino, mas necessariamente perpassam pela pesquisa e pela extensão. É relevante notarmos também o quanto os/as professores/as são fulcrais nesse processo de articulação com a vida para além

da escola. As referências aos/às professores/as é uma constante.

Louise teve uma experiência interessante na ocasião de saída do Ensino Médio Integrado. Para ela, um professor representou a oportunidade de emprego: “quando eu saí, tive uma oportunidade, um dos professores me mostrou oportunidade de emprego na área de agropecuária. Eu ia cuidar de uma equipe que tinha uma ovinocultura. Eu nunca tinha pensado sobre isso durante o curso”.

Com essa compreensão, considerando que a escola é constituída de pessoas - sujeitos sociais que pensam, sentem, movimentam-se e se transformam - ela recria sua própria maneira de desenvolver os processos formativos. Não é simplesmente passiva, assim como nós, igualmente, não o somos. Por outro lado, é imperativo ampliar essas relações entre os sujeitos. Os/as professores/as da escola, por exemplo, não devem constituir as únicas “presenças” de um locus educativo que aspira ao rompimento com a lógica do capital. A potencialidade de um projeto político-pedagógico de formação com intenções libertárias, como o Ensino Médio Integrado, vincula-se necessariamente à sua capacidade de superar o confinamento do processo formativo ao espaço escolar, à sala de aula, ao saber considerado científico e aos/às educadores/as profissionais (ARRUDA, 2012). Para Arroyo (2012) isso representa travarmos os conflitos pela legitimidade de tipos outros de saberes, de espaços e, inclusive, de educadores/as no espaço escolar.

Soliene tem uma fala sobre a importância do papel dos/as professores/as no processo formativo, que pode nos levar a compreender a necessidade, a escola que pretende ser integradora, que urge de estabelecer relações efetivas com pessoas que não sejam apenas os/as professores/as em sala de aula:

Os professores que ministraram aula pra mim têm um papel muito importante na formação não só de um profissional, mas como um cidadão também, inclusive os professores aqui, eles sempre fomentavam discussões em sala de aulas sobre assuntos, nós debatíamos coisas, isso eu acredito que isto é muito importante, tanto pra construção do senso crítico, quanto para você ter aquela empatia de entender os dois lados de uma coisa, você poder discernir entre uma e outra e como eu posso dizer, [pausa longa] é, desculpa, quando você discerne entre uma coisa e outra, e você forma sua opinião. (Soliene, ENTREVISTA)

Observamos que ela vincula em parte a formação do pensamento crítico aos/às professores/as e àquilo que eles/elas debatiam nas salas de aula. É sabido que professores/as são formadores/as de opiniões, e é precisamente por

esta razão que considero tão necessário levarmos a efeito a legitimidade dos saberes e das experiências de outros sujeitos que não somente aquelas dos/as professores/as em sala de aula. E isso não abriga somente as pessoas que são convidadas a palestrar em eventos na/da escola. A articulação com saberes e sujeitos para além do saber e da prática docente não deve ser tomado como algo fortuito ou espontâneo apenas. Às vezes é tão natural que pode ocorrer no interior da escola na relação com outros sujeitos que fazem parte desse espaço, como se vê na fala de Daniel ao relatar como se deu o início de suas atividades em iniciação científica:

Foi no 2º ano, era uma pesquisa a respeito de transtorno de personalidade dissociativa, mais conhecida como psicopatia, não, transtorno de personalidade antissocial, mais conhecida como psicopatia. Eu acredito que tenha iniciado em algumas conversas com a psicóloga do campus, eu e um amigo meu chamado Xan, o nome dele é Wendel, mas costumávamos chamar ele de Xan. Estávamos no consultório dela conversando a respeito de alguma coisa, nós começamos a perguntar a respeito, e ela disse que tinha materiais, se nós quiséssemos ler pra compreender um pouco mais. A gente pegou esses materiais, começamos a ler e eu lembro que a gente começou a trabalhar numa ideia. Eu acredito que tenha sido assim que surgiu, mas é meio nebuloso na minha mente. (Daniel, ENTREVISTA)

Daniel relata antes que começou a desenvolver suas atividades de IC a partir dos estímulos provocados pela psicóloga do *campus* e em articulação com ela. Isso é por si só relevante porque põe em pauta outros sujeitos que não os/as professores/as no processo formativo, embora também oriundos do espaço escolar. Mas é preciso mais. É preciso pensarmos em uma articulação que, longe de ser algo casual, faça parte do projeto político da escola, sistematicamente pensada e organizada para formular experiências mais libertadoras dentro e fora dela.

Em minhas atividades profissionais no âmbito da UFRB, tive contato com alguns documentos norteadores visando à concepção e implementação de um projeto que apontasse para um diálogo intercultural e interepistêmico no âmbito da universidade, articulando os saberes ancestrais de mestres e mestras de matriz quilombola, indígena, e outros contra-hegemônicos, com o espaço acadêmico. A proposta estava sendo discutida e formulada levando em conta, entre outras iniciativas, o projeto Encontro de Saberes, gestado pela Universidade de Brasília, oriundo de uma conjuntura político-acadêmica dos

Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia⁶⁴.

O que me interessa nessa questão é, na verdade, de natureza procedimental. O diálogo interepistêmico viabiliza-se através de um componente curricular específico através do qual mestres e mestras de saberes populares e tradicionais ministram aulas na condição de professores/as visitantes. A parceria é estabelecida com os/as professores/as das instituições de ensino superior que acolheram o projeto.

É esse tipo de “intenção cheia” que precisa ser fortalecida no ensino integrado, na educação básica. Uma entre muitas tarefas que podem ser sistematizadas e se fazerem “presentes” para a viabilização de experiências formadoras aos/às estudantes. Aproximar os/as estudantes do mundo-da-vida, e dos seus sujeitos sociais e históricos, homens e mulheres que produzem a si e aos outros, é transformar a escola em um território que manifesta um processo de formação emancipador, provocando formas de pensar mais libertadoras e menos subservientes ao capital. Ou seja, nos termos de Santos (2019), formas de pensar “descolonizadoras”, “anticapitalistas” e “antipatriarcais”.

É fundamental problematizar a institucionalização da prática educativa nos tempos atuais, já que lutamos pela escola. Arroyo (2012) explica que “A burguesia fez com que a luta pela escola se situasse no reino natural das necessidades elementares. A escola não é mais o mundo das letras, das artes liberais e da cultura; é apenas o mundo natural da sobrevivência.” Ariel possui uma interpretação que cintila sobre isso e muito interessa:

A educação tem tudo a ver com o trabalho porque primeiro se você tem uma educação, se você tem um ensino, posso dizer, se fosse aqui uma pessoa que não passou por uma escola, para poder se inserir no mercado de trabalho, se torna mais difícil. Se a gente for comparar uma pessoa que passou por todo processo de Ensino Fundamental, Médio, Superior, então a educação está sempre acompanhada com o trabalho, não tem como a gente atuar sem ter pelo menos o básico do cotidiano, saber ler, saber escrever. (Ariel, ENTREVISTA)

“Diga-me com quem tu andas e te direi quem és”, diz o ditado popular. Segundo Ariel a educação anda acompanhada do trabalho. O problema não é o acompanhamento, mas a natureza da companhia. Que tipo de trabalho acompanha a educação? O trabalho como princípio educativo? Não. O trabalho

⁶⁴ OLIVEIRA, T. F. G. M.; TRINDADE, A. D. Encontro de Saberes na UNB: uma alternativa de diálogo interepistêmico. In: Revista de Políticas Públicas e Segurança Social, v1, n1, 2017, p-142-159.

que tem acompanhado a educação alicerça seus princípios na estrutura do capital. É o trabalho no reino das necessidades, e, assim, temos uma educação também no reino das necessidades.

Já que estamos no âmbito das necessidades, travar a luta pela escola é também travar a batalha de construção de um educativo que se amplie para outros espaços e se articule com os bairros, as ruas, o cinema, o teatro, as rádios, os *podcasts*, os jogos, as associações, os sindicatos, as mães, os pais, os vizinhos, os dirigentes, as pessoas, as comunidades. Requer a capacidade de formular experiências educativas que se integrem à prática social e à produção da existência de forma organizativa e meticulosamente pensada para modificar as experiências escolares e transformá-las em experiências subversivas às relações existentes.

Todavia, tudo isso só tem sentido se a escola se articula com outros territórios educativos que se propõem a pensar processos formativos contra-hegemônicos e com pessoas cujos saberes e práticas impõem insurgência e resistência às estruturas de dominação capitalista, ampliando os horizontes dos sujeitos em sua formação. No Ensino Médio Integrado, esses territórios coexistem através dos eixos que fundamentam a prática social: o trabalho, a cultura, a ciência, e a tecnologia.

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.

A leitura gramsciana de Nosella (2016a) enfatiza que a ideia de escola unitária se define na integração entre as atividades formativas de desenvolvimento do trabalho manual (de natureza técnica) com as atividades de trabalho intelectual. As duas atividades – manual ou intelectual – coadunam com a concepção de trabalho, e isso representaria o começo de novas relações entre trabalho manual e intelectual, tanto na escola quanto na sociedade. Importa observarmos que este entendimento sobre o princípio unitário da formação ocorre preliminarmente por via da escola e se estende em seguida para outros aspectos sociopolíticos.

No contexto da integração, nenhuma formação é apenas geral, nem somente técnica, mas devem estar articuladas entre si sob os eixos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Nesta perspectiva, não há sobreposição ou simultaneidade das formações (Ramos, 2010a). Embora ainda não seja possível a consolidação de uma escola unitária conforme a perspectiva gramsciana, as pistas apontam que o compromisso com a integração em seus vieses pedagógico-políticos poderá efetivamente contribuir com a formação de sujeitos “livres” no contraditório território escolar.

O sentido de liberdade a que me proponho a recuperar aqui é o mesmo trazido por Nosella (2016b) quando destacou que o objetivo de uma escola unitária em Gramsci é modificar para liberdade o que ainda é necessidade. Não se trata de uma liberdade intangível ou romântica. Nosella (2016b) a compreende como “historicamente determinada”, “forjada no e pelo trabalho moderno, administrado pelo próprio trabalhador o qual produz e define a política de produção e de distribuição.” (NOSELLA, 2016B, p.192-193). Para ele “É a liberdade do corpo que incorporou a técnica”, e “por esta se expressa mais profunda e plenamente” (*Ibidem*, p. 193). É exatamente essa a liberdade a que me refiro, a liberdade possível de ser experienciada no campo do sensível, na escola, no trabalho como princípio educativo.

3.2 O TRABALHO COMO PRODUÇÃO DA (RE)EXISTÊNCIA

Antes de entrarmos na discussão sobre o trabalho e o sentido dado a este pelos/as estudantes na relação com sua formação, é oportuno observarmos a tônica que Nosella (2016b) concedeu à técnica em sua interpretação sobre a “escola da liberdade” (p. 192): o de ser possível através dela nos expressarmos ou nos produzirmos a nós mesmos/as da maneira mais profunda e plena.

Não penso que seja redundante aqui retomar tal questão da técnica. Considerar que isso não é uma questão relevante ou colocar a dimensão da técnica em posição menos elevada nos processos formativos que pressupõem o ensino integrado é uma visão ingênua do processo. Ou, em vez disso, corresponde diretamente a uma atitude astuta por parte das estruturas econômicas mediante as potencialidades que o domínio da técnica representa para os sujeitos que se formam.

A técnica faz parte do mundo-da-vida e, por conseguinte, faz parte do indivíduo omnilateral. Por isso mesmo urge a necessidade de sua reinvenção no contexto da educação escolar, em especial na EPT, vez que a formação técnica foi concebida sem refletir sobre o domínio da técnica. Sua formulação foi projetada como ensino profissionalizante, para a classe trabalhadora em escola de ofícios. É este conhecimento técnico sem a reflexão sobre o domínio da técnica que (de)forma o/a estudante e o/a torna “habilitado/a” a executar e manipular tarefas reprodutoras. Vejamos:

O contato maior que eu tive [com trabalho] foi com o estágio, onde eu estive no Serviço Autônomo de Água e Esgoto, da cidade, em Catu. A gente passa um período fazendo análises periódicas, análise de qualidade da água, medição de PH, verificação de microbactérias. Então, lá, como o trabalho é um trabalho muito tradicional, muito mecânico, no sentido muito instrumentalista, não há, a priori, uma noção direta de você conseguir aplicar muito porque é um trabalho bem tradicional: você chega, insere a ficha (...), anota e retorna. Então, o contato direto dessa aplicação do saber eu não consegui perceber muito. (Joab Silva, ENTREVISTA)

Isso é uma coisa que me deixa muito irritado, inclusive, porque, por exemplo, dentro de um laboratório químico, nós estamos lidando o tempo inteiro com sais químicos e tudo mais, mas é só repetição, repetição, e dificilmente uma pessoa se pergunta por que as coisas ocorrem, por que aquilo sai daquela maneira (Daniel, ENTREVISTA).

A relação dos/as estudantes com o saber técnico deveria intencionar o protagonismo de sua aprendizagem. A leitura de Macedo (2011) sobre Berger⁶⁵ é elucidativa sobre o tratamento que é dado pela escola ao conhecimento técnico: é uma escola que rejeita a técnica, mas é em seu âmago tecnicista. Também se revela incapaz de refletir sobre a técnica no contexto da contemporaneidade, e por ser incapaz de tãl reflexão, constrói seu saber-fazer em bases superficiais culminando em relação com o fazer abstraída de intelectualidade.

A formação técnica no Ensino Médio Integrado não pressupõe o domínio da técnica, mas sua manipulação. Isso precisa ser repensado. O saber técnico não deve ser isento de criatividade. Observamos uma lógica de subalternização da técnica na formação por considerá-la em prol de um processo exclusivamente generalista:

Quando você tem uma formação técnica, por mais que ela não tenha níveis avançados como a graduação, como o curso tecnológico, de três

⁶⁵ BERGER, Entretien. Pratiques de Formation (Analyss) Paris, vol... nº 17, p.11-18, juil, 1989

anos, que é o curso minoritário para graduação, você começa a perceber, a ter noções de mundo (Joab Silva, ENTREVISTA)

Por que uma formação técnica não tem níveis avançados? Por que deveria ficar tolhida a doses homeopáticas⁶⁶ de acesso ao conhecimento e de sua formulação? Noções de mundo podem representar apenas um conhecimento (parcial) sobre a técnica, não seu domínio. Quanto mais um/a estudante tem conhecimento sobre a técnica, quanto mais ele/a a domina, mais ele/a se posiciona em uma relação de menos subserviência ao capital.

Quando destacamos no início deste capítulo que o IF Baiano *campus* Catu precisa dar ênfase à natureza técnica da formação, pois foi percebida uma formação mais generalista nas experiências dos/as estudantes, queremos apontar com isso a importância de modificar inteiramente a perspectiva da dimensão técnica na formação. Não significa tomar a dimensão técnica da forma que se encontra e expandi-la, como fez o atual governo ao traçar as diretrizes do novo Ensino Médio, posto que não se trata de um saber técnico mediado para o mercado de trabalho. Consiste, antes, em um saber técnico “desinteressado” e “formativo” na perspectiva gramsciana desses termos⁶⁷.

A técnica é uma mediação necessária para nos colocarmos em um caminho de desarticulação das relações de produção capitalista e a criação de condições objetivas para que os homens e as mulheres produzam sua existência de forma mais íntegra e completa (FRIGOTTO, 2010). Enguita (1989) alerta para a dificuldade que tem a escola de se relacionar com as coisas. Sobrestima-se a intelectualidade no interior da sala de aula, na relação com dados e pessoas. Porém, no mundo-da-vida não nos relacionamos apenas com pessoas, dados e linguagens, mas também com coisas. Entretanto, quando a escola estabelece essa relação com as coisas, não vejo pautado o domínio da técnica nas experiências dos/as estudantes egresso/as.

A organização do espaço escolar é um exemplo da superficialidade e do controle posicionado pela escola nessa relação. O território escolar não é o território dos/as estudantes, visto que não podem dispor dele livremente, assim como “não podem dispor de si mesmos enquanto permanecerem dentro de seus limites” (ENGUITA, 1989, p. 185). Tudo é controlado e tudo deve ser

⁶⁶ Nos termos de Frigotto (2010).

⁶⁷ Para Gramsci (2000) a escola ou o estudo desinteressado não tem finalidades práticas imediatas no sentido profissional; é, antes, uma escola formativa.

conservado visando à manutenção da ordem e para que os/as estudantes “não possam desenvolver sentido algum de posse e controle” (Ibidem, p. 184). Daniel afirmou algo que indica essa conservação, embora atribua o extremo cuidado ao manusear um certo equipamento, a traços de sua personalidade:

O IF é um Instituto muito bem equipado (...) Eu lembro que nas aulas de Química Analítica, eu não gostava de mexer com o espectrofotômetro que tinha lá no IF porque, eu dizia, “se eu quebrar um negócio aí, eu vou ter que vender a minha casa pra comprar”(...) Com o tempo eu fui perdendo esse retraimento, essa timidez.(Daniel, ENTREVISTA)

Não estou buscando afirmar que o IF tem ou não uma ação contundente de controle dos equipamentos. Não é o que foi percebido. O que enfatizo é que a escola já pressupõe a manutenção da ordem e da disciplina no acesso aos recursos de que ela dispõe. O relato de Joab Silva, a seguir, revela isso para mim ao se referir ao uso de um dos equipamentos da escola, a piscina, e a relação que os/as estudantes concluintes do terceiro ano estabeleceram com ela após o entendimento de que estavam todos/as aprovados/as:

Quando faltava duas semanas para o término das aulas, (...) teve uma festa que os professores proporcionaram para os alunos e depois dessa festa, estávamos com os ânimos animados (...). E aí a gente disse: “vambora invadir a piscina? ”. Só que tinha um problema que era o seguinte: a piscina é fechada. Na época havia uma liberdade para o pessoal da residência dia de domingo, de 15 em 15 havia aulas eu acho, mas eu não me recordo com que frequência, mas acho que a gente só foi lá uma vez. Hoje eu vejo que é costumeiramente utilizado, eu não sei nem se depois deste episódio. (...). Quando a gente chegou, todo mundo correndo, parecendo cena de filme. Primeiro, o vigia se assustou, ligou pelo radinho. Foram mais ou menos 30 pessoas que pularam na piscina. O tio que tava limpando correu, um guarda ligou pro outro, começou a juntar os guardas, já tinham 2 (...). Apareceu o quarto (...). Em tese a gente já tava passado (...). Chegou o guarda, Seu Juca, falou assim: “Joab, o coordenador tá chamando vocês” (...). Aí foi todo mundo. (...) Ele fez: “vocês sabem que vocês vão levar suspensão, né?” (...) “por que vocês fizeram isso?” (...). Eu disse: (...) é revolução (...) A gente tomou suspensão de 2 dias, mas no fundo a gente acabou não retornando mais ao Instituto porque não havia mais atividade (...). A gente era uma turma muito exemplar, então em algum momento tinha que extravasar isso, e esse foi o momento que a gente tirou pra fazer isso. (Joab Silva, ENTREVISTA)

A correspondência entre o controle de acesso e uso dos equipamentos e as relações sociais cotidianas da escola apontam para a reprodução das relações de subordinação das estruturas sociais e econômicas. As teorias crítico-reprodutivistas da educação explicam a capacidade que tem a experiência escolar de produzir trabalhadores/as submissos/as no ambiente de

trabalho e subservientes às condições sociais que lhe são impostas. Os/as estudantes não determinam seu objeto de estudo, os métodos, os tempos, os equipamentos de sua aprendizagem.

Pensemos, pois, como seria se aqueles/as estudantes tivessem “ânimos animados” em todos os dias de sua experiência escolar para extravasarem sua aprendizagem? A “revolução” não se passaria apenas na piscina da escola, mas em todo o território escolar. Observemos que eles/as só o fizeram porque estavam se despedindo daquele espaço-tempo. No espaço escolar não há liberdade para as vontades, os desejos, as escolhas individuais e as espontaneidades. E se não há liberdade, dificilmente brotará a criatividade.

Aceitar o exercício da autoridade e o emaranhado de normas faz parte da construção de uma “cabeça bem-feita” para manter todas as coisas como estão. Na perspectiva hegemônica, não é desejável que os jovens da classe trabalhadora revolucionem qualquer tipo de coisa, quanto menos sua relação com o saber ou a sua própria vida.

Na verdade, o que acontece é uma aprendizagem regada pela ação pedagógica, pela prática docente, e tudo que ocorre fora deste parâmetro, não é considerado legítimo, sendo passível de punição e disciplinamento. A sequenciação didática, definida como o conjunto de atividades atreladas ao conteúdo visando ao alcance dos objetivos da aprendizagem, é um exemplo desse controle. Seu objetivo é elevar a produtividade do processo ensino-aprendizagem. Os/as estudantes podem, de fato, aprender. Mas o que aprendem “não é organizar sua própria sequência de atividades, mas a que outros a organizem por ele. Da mesma forma que amanhã, como trabalhador, deverá aceitar a sequência de tarefas que lhe impuserem” (ENGUIITA, 1989, p. 178).

Tais condições me provocam a pensar no fenômeno do estranhamento em Marx, no qual o trabalhador não se afirma como produto de seu trabalho, “nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais” (MARX, 1975, p. 162). Isso revela o quanto o trabalho escolar, no qual estão envolvidos os/as estudantes, pode não apenas produzir estranhamentos ao processo formativo vivenciado por eles/as, mas negação e alienação em relação a esse mesmo processo.

O trabalho é uma categoria que além de ser fundante da condição humana, é crucial para a consolidação de uma formação que visa à emancipação

social e humana. Pensar o trabalho como princípio educativo perpassa também por recuperar o sentido da técnica na formação. Não é uma tarefa simples, principalmente do ponto de vista do/a trabalhador/a, vez que a relação que se estabelece com o trabalho e com o mundo do trabalho é, em si, contraditória.

O desenvolvimento de competências na perspectiva da escola unitária de Gramsci (2000) não vislumbra a adaptação da realidade social; ao contrário, é uma manifestação da criação propriamente dita, e viabiliza, no lugar do rendimento e do desempenho, ações que estimulam novas formas de pensar, fazer e produzir, permitindo a reapropriação, pelo/a trabalhador/a, do conteúdo teórico do seu trabalho.

É importante destacarmos que a alusão ao termo “formação de trabalhadores/as” que utilizamos, nesta pesquisa, não se baseia numa perspectiva de formação para o trabalho enquanto *práxis* econômica, nos preceitos do capital, embora as contradições do espaço escolar e a própria dualidade social possam obscurecer e obstaculizar a disputa e a materialização de princípios contra-hegemônicos ao tratar a categoria trabalho no processo formativo.

Ao nos referirmos à formação do/a trabalhador/a, neste texto, nossa intenção está implicada principalmente no sentido ontológico de trabalho, através do qual todo ser humano trabalha e, ao trabalhar, produz a si mesmo e a sua existência. Consideramos muito satisfatória a síntese de Nosella (2016a) sobre esta questão ao ressaltar:

Ora, para educarmos o homem do futuro precisamos idealmente ultrapassar os limites burgueses do trabalho alienado e inspirarmos no conceito marxiano de trabalho coextensivo à existência humana. Para Marx o **trabalho** é fundamentalmente “interação dos homens entre si e com a natureza” Por tal razão, a escola-do-trabalho não burguesa é a escola que educa os homens a dominar a natureza e humanizar a natureza, em colaboração com outros homens. Se historicamente, o trabalho, de manifestação de si, se tornou perdição de si, o processo educativo precisa inverter esse movimento recuperando o sentido e o fato do trabalho como libertação plena do homem (NOSELLA, 2016a, p. 46, grifo do autor).

Isto está em consonância com a natureza da formação nas bases do Ensino Médio Integrado, a qual envolve conhecimentos e experiências socialmente úteis para a produção da vida individual e coletiva. A formação integrada está sustentada na ideia e na prática de trabalho como princípio educativo sem o qual não há formação e não há produção de existência. Implica

compreender o trabalho em seu sentido ontológico, como atividade que humaniza o homem e o aperfeiçoa, produzindo os meios de sua existência na relação que ele estabelece com a natureza, mas também em seu sentido histórico, no qual representará formas de opressão e exploração de acordo com as finalidades e condições em que se realiza. Segundo Ramos (2008):

Compreender assim o trabalho - isto é, como meio social de produção da existência - possibilita compreender que, para que a humanidade exista todos têm que trabalhar. E se alguns não o fazem, é porque vivem da exploração do trabalho dos outros. Ter o trabalho como princípio educativo na educação básica, portanto, impede que crianças, adolescentes e jovens naturalizem a condição de exploração em que vivemos e que não se formem, assim, “mamíferos de luxo”, isto é, homens e mulheres que, por viverem da exploração do trabalho dos outros deixam de exercer aquilo que lhes conferem ontologicamente a condição de seres humanos, a capacidade de produzir social e coletivamente sua existência (RAMOS, 2008, p. 8).

O processo de transformação visando à emancipação do ser humano está intimamente ligado aos vínculos entre educação e trabalho. Essa relação é crucial em Marx porque supera a divisão entre trabalho manual e o intelectual, não priorizando um em detrimento de outro. Sobretudo requer que entendamos a associação entre as duas atividades no sentido de preconizar uma formação que possibilite ao/à trabalhador/a a construção de largas capacidades e saberes para sua participação na vida produtiva pós-saída do Ensino Médio.

Para tanto, é preciso dar materialidade às abordagens críticas da educação e nos empenharmos no caminho que leva à libertação e à transformação social. O elemento trabalho na escola é apenas educativo se for criativo e capaz de associar-se com sua natureza cultural, científica, técnica e tecnológica. Ademais, a concepção gramsciana de educação sempre se preocupou com o desenvolvimento da intelectualidade da classe trabalhadora a partir de uma formação “desinteressada” no sentido profissional e voltada para a cultura geral, política e humanista (NOSELLA, 2016b)

Revisitando o pensamento gramsciano, Ramos (2010a) destaca que o avanço do regime capitalista de produção deu ênfase à ciência e à tecnologia, tornando a escola um instrumento de ordem industrialista. A complexificação do trabalho industrial mudou os sentidos do saber profissional, requerendo a necessidade de treinamento de novos/as profissionais em espaços reconhecidamente formais baseados na formação técnica. De acordo com Ramos (2010a), sob a cultura industrialista, “a razão de ser da educação

brasileira esteve predominantemente centrada no mercado de trabalho” (RAMOS, 2010a, p. 111). Se não fosse viável preparar para o mercado, devido à crise dos sistemas econômicos, os objetivos da formação eram voltados à preparação para a vida, exercendo, assim, uma influência em relação à forma como o/a trabalhador/a se movimenta no meio social mediante a lógica capitalista.

Importante é notarmos que o olhar desconfiado para o Ensino Médio Integrado, em comparação a um currículo tecnicista que atende diretamente ao interesse das empresas, é uma questão que abrange a 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, confronta-se e tende a ser ressignificado no percurso formativo:

Eu fiz meu estágio como técnico em química no sistema de abastecimento de água e esgoto daqui da região. (...) Quando eu tive essa experiência profissional (...) eu queria continuar trabalhando, porém, quando eu terminei eu não fui contratado. Eu conversei ainda com o engenheiro para ver se não tinha alguma oportunidade de eu ficar trabalhando, continuar trabalhando no SAAE, porém, como existe uma grande demanda, né, de todos os anos técnicos em químicas estarem se formando aqui na instituição, eles não sentem essa necessidade de contratar porque todos os anos eles vão ter técnicos disponíveis. (Joabe Meireles, ENTREVISTA)

Ao explicar as condições da atividade alienada, Mészáros (2008) afirma que a alienação não provoca apenas a “consciência alienada”, mas também a “consciência de ser alienado”. Isso nos leva a postular que as experiências formativas dos sujeitos dentro da escola, fora dela, ou através dela, podem constituir sua consciência crítica. Tal consciência é construída em conexão com outros espaços e processos de formação que produzem outras subjetividades, as quais, imbricadas com as formas mais elaboradas de pensamento científico e do conhecimento historicamente acumulado, produzem formas de pensar e se comportar subversivas à ideologia dominante.

Na entrevista com Ariel, suspeitei de uma possível presença do princípio educativo do trabalho na formação, através do sentido atribuído por ele do fazer e do aprender, além de mostrar a relação do próprio sujeito com o seu processo de aprendizagem:

No primeiro ano a gente fazia o processamento de vegetais e

hortaliças, geleia e várias outras coisas. No segundo ano, a *gente trabalhava* com processamento de carnes. A gente fazia hambúrguer, calabresa, salsicha, um bocadinho de coisas relacionadas à carne. E no terceiro ano, a gente fazia os processamentos derivados do leite, um doce de leite, e várias outras coisas: queijo, requeijão. *E a gente fazia, aprendia tudo aquilo*. Era muito interessante, como é que acontecia o processo. E aí quando ia dar o resultado, que a gente comia: “nossa, eu fiz isso?” É uma coisa tão simples de fazer e a gente aprendeu a fazer. (Ariel, ENTREVISTA, grifo nosso)

E também na interpretação de Louise, ao considerar a relação teórico-prática na formação:

Imagina, a gente está dentro de uma coisa que era uma fazenda antigamente, não é um curso técnico em que a gente aprende só a teoria, a gente tem acesso à prática. A gente fazia o manejo com os animais, plantava, colhia, o que a gente estava aprendendo em sala de aula, a gente tinha oportunidade de ir para campo, e experimentar essas coisas (Louise, ENTREVISTA)

No entanto, no diálogo com Soliene, percebi que possivelmente a compreensão da categoria trabalho como produção da existência ainda não está entendida no processo de aprendizagem. A dimensão do trabalho está oculta ou é percebida como aula prática ou estágios que não são orientados para processos técnicos criativos:

- Trabalhar pra mim é um meio (...) de ter essa autonomia financeira, e eu não tenho medo de trabalho, então eu sou uma trabalhadora . Aqui no IF, mesmo, aqui não tem trabalho, é claro, mas nas aulas práticas, eu sempre era umas das primeiras a dizer não, eu faço, mesmo sendo uma coisa que eu nunca tinha feito na vida. (Soliene, ENTREVISTA)

- Você falou que aqui não tem trabalho?

-Tem aula prática. (Soliene, ENTREVISTA)

- Não tem trabalho em qual sentido?

- No sentido que, por exemplo, nós não somos obrigados a fazer uma coisa. Não há atividades pesadas né, as atividades práticas, elas são justamente para integrar o conhecimento teórico, pra você ver aquilo na prática, então não é um trabalho, mas é uma prática, é uma aula prática. (Soliene, ENTREVISTA)

Ao compreender o trabalho como “pesado” e de uma natureza que obriga o indivíduo a realizar algo cansativo, Soliene vê nas aulas inerentes às disciplinas técnicas apenas o objetivo de integrar o saber teórico. Dessa maneira, “é claro” que a compreensão do princípio educativo do trabalho não está presente, mesmo que haja uma tentativa de exercício desse princípio nas atividades que ela denomina de “aulas práticas”. Da mesma forma que

observamos anteriormente nas palavras de Daniel e Joab Silva, que o contato mais próximo estabelecido com a dimensão trabalho foi no estágio, algo que se desenvolveu com uma natureza estritamente tecnicista.

O princípio educativo do trabalho requer a necessidade de compreensão da própria dimensão do trabalho para que o/a estudante possa vislumbrar formas outras de produzir sua existência. É nesse aspecto que Macedo (2011) afirma que a escola precisa dar conta do sentido crítico da técnica, “para que ela tenha seu significado social e político explicitado e apropriado”. Então, existe um problema com a falta de domínio da técnica, e existe a falta de domínio de sua significação. Mais grave é perceber que o trabalho tem sido visto como um produto da formação a ser aplicado tão somente de acordo com o modo de produção capitalista. Vejamos o relato de Ariel:

Eu tenho que tornar justo tudo que eu passei durante toda minha vida que foi estudando, e como eu acho que o trabalho precisa muito de estudo, de conhecimento, então, quero *aplicar* tudo o que eu conheci pra poder conseguir um emprego pra mim, um trabalho, e ser satisfeito naquilo que eu trabalho, entendeu? (...) Então, se eu não consigo imediatamente me inserir no mercado de trabalho eu vou tentar, novamente, continuar estudando para poder me inserir no mercado de trabalho. (Ariel, ENTREVISTA, grifo nosso)

Para além de ser concebido como uma atividade de aplicação da formação para ingresso no mercado de trabalho, o que é preciso observarmos aqui é a falta de aprofundamento da compreensão crítica acerca do trabalho em uma educação cuja natureza é especialmente profissional e tecnológica. Parece que as experiências formativas em uma escola de educação profissional, em um ensino integrado, não têm dado conta de uma reflexão política e histórico-social sobre o caráter formativo do trabalho. Não se observam vínculos orgânicos entre o processo educacional e a formação política.

Aliás, em atenção aos meus objetivos neste processo de investigação, a categoria trabalho emergiu nas narrativas mediante essa provocação, mas foi associada pelos/as estudantes ao trabalho como meio necessário para conseguir um emprego e se reposicionar na estrutura social. Tal entendimento sobre trabalho e a falta de problematização deste eixo na formação (percebi que trabalho é um termo ausente) faz com que a experiência do trabalho seja colocada como posterior à experiência da escolarização, porquanto, seu princípio educativo está quase nulo ou é inexistente. Observamos, assim, uma educação profissional que, mesmo contendo princípios emancipatórios em sua

concepção, não exercita a categoria trabalho no âmbito da formação e não o experiencia como princípio educativo.

A Lei de Criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008) enfatiza as categorias trabalho, ciência, cultura e tecnologia como dimensões que fundamentam um ensino integrado voltado para a emancipação humana e social. Se na concepção do Ensino Médio Integrado e no currículo, o eixo trabalho é explícito, por que este não aparece nítido e criticamente nas experiências dos sujeitos em sua formação, na dimensão do vivido? Por que a dimensão do trabalho como princípio educativo aparece tão ausente em uma escola de educação profissional? Perguntei-me sobre isso após o término de cada entrevista realizada, da primeira até a última.

Já havíamos mencionado aqui que o problema da desqualificação da escola perante a classe trabalhadora não tem origem apenas na falta de recursos financeiros, mas perpassa pelas contradições da educação na sua relação com o capital. Encontrei depois em Frigotto (2010) uma corroboração para isso que perpassa pela ideia de que a improdutividade da escola é necessariamente decorrente do “tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista” (p. 152) e não pode ser vista pelo viés da falta de recursos financeiros ou humanos. Segundo Frigotto (2010), o caráter profissional da educação não profissionaliza. Antes, porém,

passa uma ideia deformada do que seja o processo produtivo hoje e desvia a escola de sua formação precípua - fornecimento de uma estrutura básica de pensamento e uma qualificação politécnica (no sentido da tradição marxista); e, ao mesmo tempo mantém inabalável a divisão social entre trabalho manual e intelectual, ente teoria e prática, organização e execução do trabalho. O fracasso da escola neste particular (...) trata-se entretanto de uma determinação histórica que condiciona a escola a esse fracasso. (FRIGOTTO, 2010, p. 195)

Logo, se uma escola de educação profissional, onde seus equipamentos e professores/as são considerados/as tão bem qualificados pelos/as estudantes e por suas famílias trabalhadoras, não intenciona, na prática educativa, a dimensão do caráter formativo do trabalho, não é em razão de falta de interesse ou falta de capacidade técnica ou reflexiva, posto que as determinações históricas a conduzem para esta desqualificação. Isso não significa dizer, entretanto, que os agentes educacionais não possam desenvolver um compromisso social efetivo com a classe trabalhadora e exercitar uma prática educativa que se articule com o princípio educativo do trabalho. Em verdade, é

exatamente isso que precisa ser feito. Mencionamos já aqui que o elemento técnico precisa ser recuperado na formação. Isso se justifica exatamente porque a formação profissional não está sendo percebida ou vivida da forma como está sendo concebida no projeto de Ensino Médio Integrado.

Embora a compreensão da dimensão do trabalho como caráter formativo se apresente quase inexistente nas experiências formativas, determinadas concepções de trabalho continuam a ser formuladas pelos/as estudantes, ainda que careçam de um entendimento teórico-prático sobre este aspecto da formação. Mesmo associando o trabalho a uma atividade de aplicação daquilo que aprendeu, Ariel chega à interpretação de que trabalho é uma forma de produção. Similarmente, os/as demais egressos/as também elaboram em suas consciências uma concepção menos ingênua em relação ao sentido do trabalho:

Trabalho pra mim é você aplicar tudo que você aprendeu naquilo que você se preparou, pra poder desenvolver seu processo de produção. Então, trabalho pra mim é produzir e ter metas e resultados. Pra mim trabalho é isso. (Ariel, ENTREVISTA)

No momento em que você fala trabalho, a gente entende como você exercer uma atividade em algum horário e ter uma remuneração tradicional para aquilo. Acho que é o comum que a gente entende por trabalho, sem refletir sobre os percalços (Joab Silva, ENTREVISTA)

Trabalho é uma atividade remunerada, assim, em síntese é uma atividade remunerada, mas eu acredito que vai muito além disso. É a questão de você ter uma intimidade com aquilo que você tá fazendo (Solene, ENTREVISTA)

Emprego, pelo menos eu, associo a uma necessidade. E trabalho é realmente aquilo que você faz para viver, aquilo que você gosta (Daniel, ENTREVISTA)

Um projeto de Ensino Médio Integrado intenciona que os/as estudantes reflitam sobre trabalho e compreendam que de fato o caráter formativo de sua dimensão exige uma “intimidade”, uma cumplicidade com o processo de produção; e por essa razão, trabalho não é apenas emprego na relação que se estabelece com o capitalismo. Pensar o trabalho como produção exige compreender a relação que a classe trabalhadora estabelece com o trabalho e com o mundo do trabalho e as contradições inerentes a esta relação, isto é, como produção da existência ou enquanto produção no modo capitalista. Exercitar o trabalho como princípio educativo é trazer à tona, na experiência formativa, a relação do saber com o processo de trabalho, transformando a força produtiva através de um fazer técnico, cultural, artístico, teórico, prático, político ou

científico.

Não pode ser confundido com aula prática ou estágio obrigatório na etapa de finalização da formação. O trabalho pode representar outra configuração de novas formas de produzir a existência para além da ideologia dominante e burguesa. Consiste em uma forma de reexistir, já que a nossa existência tem sido provada por uma forma de trabalho que atende aos vieses econômicos das estruturas sociais.

É válido lembrar que formular outras formas de produção da existência não exclui o direito dos/as trabalhadores/as ao emprego e à renda. De fato, fortalece e os/as aproxima da dignidade da vida, porque passam a ter controle sobre o processo de produzir a si e as coisas no mundo. Entendermos que o trabalho é o que define o homem, é compreendermos também que é a partir dele que o ser humano irá desenvolver ciência, tecnologia e arte, formulações resultantes de sua capacidade e atividade criadora.

Nesse íterim, é preciso dar ênfase à formação técnica enquanto elemento que conduz a um processo formativo mais completo do trabalhador, sem vincular isso às demandas econômicas da formação, obviamente. Essa ênfase não deve ser apenas de ordem política, mas, principalmente, de natureza qualitativa, o que requer um exercício mais pleno do conceito de trabalho como princípio educativo nas experiências escolares vinculadas tanto aos componentes curriculares da formação técnica, quanto aos de formação geral. Isso é mais complexo para um país cujos investimentos em ciência e tecnologia estiveram relegados durante muito tempo.

Arruda (2012) fez uma observação instigante ao mencionar suas experiências de trabalho político e educacional na Nicarágua, no ano de 1986: “Na Nicarágua este desafio se resume em como transformar o trabalhador em estudante, técnico, cientista, e ainda mais artista sem que deixe de ser trabalhador”. (ARRUDA, 2012, p. 99). E salienta como mais um desafio na relação entre trabalho e educação:

(...) uma educação em que todos disponham de todas as possibilidades da atividade cultural e do trabalho científico, capacitando-se, como sugere Gramsci, para ser “governantes”, quer dizer, para a tomada e a implementação das decisões, para a administração da produção e a construção da vida (Ibidem, p. 100).

No contexto do IF Baiano *campus* Catu, a dimensão da ciência é um dos

contributos mais evidentes no percurso formativo e profissional dos/as estudantes egressos/as. Vejamos os sentidos que os/as estudantes egressos/as atribuíram à ciência para compreendermos por dentro os limites e as possibilidades de uma formação escolar que pode, na mesma proporção, intencionar uma superação da dualidade entre formação técnica e formação geral ou reforçá-la mediante as práticas da atividade científica.

3.2.1 Sobre a dimensão ciência na formação

Uma centralidade maior da dimensão ciência pude perceber nas experiências formativas dos/as estudantes egressos/as do IF Baiano *campus* Catu. Na verdade, a percepção da centralidade dessa categoria no IF Baiano *campus* Catu acontece nos primórdios do meu processo investigativo, no contato com o espaço de formação do *campus* e, em especial, nos diálogos com Marcelo⁶⁸.

É notória a cultura “científica” no *campus* em virtude das aproximações de seus/suas professores/as pesquisadores/as com a educação científica, percebida principalmente pela formulação de programas como o Ciência Itinerante, e a articulação com a Feira dos Municípios e Mostra de Iniciação Científica (FEMMIC) e a Feira de Iniciação Científica de Catu (FICC), os quais reúnem trabalhos acadêmicos dos/as estudantes daquele espaço e de outras redes de educação no estado da Bahia, visando promover a prática da ciência na educação básica, no ensino fundamental, no Ensino Médio, e no Ensino Médio Integrado.

Eu mesma tive a oportunidade de participar como avaliadora de trabalhos

⁶⁸ Além disso, as produções já realizadas naquele *campus* apontam para a proeminência da dimensão ciência. Destaco o antigo Núcleo de Estudos em História e Memória (NEHM Junior) cuja origem e dinâmica de formação podem ser encontrados em: OLIVEIRA, Marcelo Souza. A educação científica nas ciências humanas: experiências do Núcleo de Estudos em História e Memória (NEHM Jr.) do IF Baiano, Campus Catu - BA Revista Liberato, Novo Hamburgo, v. 13, n. 19, p. 01-XX, jan./jun. 2012. Outras produções que contam sobre práticas educativas através da pesquisa científica, no *campus* Catu, também estão disponíveis em: OLIVEIRA, Marcelo Souza; CARVALHO, Alexandra Souza de. A educação científica e a popularização das ciências: Práticas multirreferenciais. Salvador: EDUFBA, 2016. E mais recentemente em: OLIVEIRA, Marcelo Souza; CARVALHO, Alexandra Souza de; ALMEIDA, Maria Matilde Nascimento de (Org.). Educação Científica e Popularização das ciências: práticas multirreferenciais. Vol. 2. Curitiba: Appris, 2021

submetidos na FEMMIC e na FIC, as quais ocorreram integradas em 2019, haja vista as dificuldades com recursos financeiros que já se tornavam uma realidade naquele ano. Minha participação se deu por já me encontrar no PROFEPT, tendo assim ocorrido as primeiras conversas com Marcelo acerca de nossas intencionalidades com o objeto de pesquisa. Ao mesmo tempo que era para mim um estranhamento, posto que meu olhar estava centrado na categoria trabalho na formação, foi curioso observar aqueles/as estudantes entusiasmados/as com suas produções e expressando seus sentimentos sobre o “trabalho científico”.

O campus Catu conta também com um curso de pós graduação *lato sensu* em “Educação científica e popularização das ciências” e com um Grupo de Pesquisa em Educação Científica - GPEC. Apesar de conservar um olhar desconfiado para com a ciência na prática educativa (mencionei isso já anteriormente), eu estava aberta a compreender essa categoria na dimensão do vivido.

Ademais, as práticas educacionais podem facilmente desenvolver uma concepção burguesa e positivista de ciência, assim como o fazem com o trabalho e a educação quando não se tem um compromisso efetivo com a classe trabalhadora. Similarmente, assim como não se pode negar o trabalho e a educação - embora ambos se caracterizem também por suas negatividades - a ciência, igualmente, não pode ser negada.

Outro fator a ser considerado é que a partir, também, de uma atividade do componente curricular “Bases Conceituais para a EPT”, a qual consistia em realizar uma breve entrevista com estudantes do Ensino Médio Integrado para conhecer suas percepções acerca do processo formativo, a categoria ciência veio à tona como importante elemento no processo de formação. Neste caso específico, haja vista minhas intenções já delineadas para o/a estudante egresso/a que concluiu o EM, busquei realizar as entrevistas com este público.

Foram entrevistados quatro egressos da EPTNM, sendo dois da rede estadual e dois da rede federal (sendo um deles, inclusive, egresso do IF Baiano *campus* Catu). Meu acesso a estes se deu através de minha atuação à época no núcleo de políticas de acesso e seleção, na pró-reitoria de graduação da UFRB. O Quadro 4, a seguir, retrata o perfil dos entrevistados, cujos nomes estão representados por comunidades que fazem parte dos seus municípios de origem.

Quadro 4 - Perfil dos entrevistados egressos da EPTNM no componente curricular “Bases conceituais”

Nome	Idade	Formação Técnica de Nível Médio		Formação Superior (em curso)
		Curso/ Local	Modalidade	
Água Grande	21 anos	Agropecuária/ IF Baiano - Catu	Integrado	Agronomia
Vera Cruz	18 anos	Aquicultura/ IFBA-Valença	Integrado	Engenharia de Pesca
Guaibim	18 anos	Nutrição/ CETEP- Leste Baiano - Valença	Integrado	Engenharia de Pesca
Sapucaia	24 anos	Informática/CETEP- Recôncavo – Cruz das Almas	Subsequente	Engenharia Florestal

Fonte: Elaboração própria, com base nas entrevistas.

A razão de trazer aqui essa experiência que antecede este processo de investigação, mas se articula com ele, reside exatamente naquilo que a realidade objetiva mostrou. Pedi apenas que eles contassem um pouco sobre suas experiências no Ensino Médio. Os dois estudantes oriundos dos Institutos Federais disseram:

Minha experiência em Catu [IF Baiano] foi um divisor de águas (...). Tem um programa chamado Ciência Itinerante que auxilia muito a gente (...). Logo quando eu terminei o ensino médio eu não tive uma resposta imediata em relação à minha área de atuação. Isso me fez pensar em tentar melhorar o que já comecei com o curso técnico, buscando a graduação. (Água Grande, ENTREVISTA)

Todo o diferencial do IFBA em minha vida, com certeza, foram as pesquisas, os projetos (...). Acabava sendo como uma faculdade em si (...). Eu saí do IFBA preparado para atuar no mercado de trabalho, eu acho que sim. No entanto, eu pressenti que faltava algo mais (...). O técnico, só, não valeria a pena pra toda minha formação. Então eu busquei, e hoje faço Engenharia de Pesca (...). O IFBA tem esse poder de te trazer, de te mostrar a realidade. (Vera Cruz, ENTREVISTA)

Ouvir esses relatos me causou um sentimento de surpresa, porque foi o primeiro indicativo que tive sobre a formação no Ensino Médio Integrado a partir da realidade concreta e o primeiro apontamento acerca da categoria ciência na experiência formativa, observado nas expressões “Ciência Itinerante” de Água Grande e “pesquisas, projetos”, “uma faculdade em si” de Vera Cruz. O possível olhar apaixonado desses/as estudantes, e as intensas especulações acerca das atividades de IC no *campus* Catu, o qual naquele momento também já era um espaço formativo para mim como estudante e pesquisadora, me fizeram pensar seriamente sobre as aproximações da categoria ciência com nosso processo de investigação.

Resultou disso um delineamento, já assinalado, para desenvolvermos a pesquisa com estudantes egressos/as que tivessem vivenciado atividades de IC no Ensino Médio Integrado, do qual, em seguida, declinamos: primeiramente porque nossa atenção estava fundamentada na formação do EMI como um todo (reitero que a Banca de Qualificação também endossou esta questão); e segundo, porque entendemos que a dimensão ciência não está restrita às atividades de IC, ainda que Ramos (2008) tivesse destacado que essa dimensão torna-se explícita através da participação dos/as estudantes nessas atividades⁶⁹.

De qualquer maneira, nos meus estudos preliminares sobre o eixo ciência na formação no Ensino Médio Integrado, encontrei em Ramos (2008) uma interpretação que para mim foi instigante:

Portanto, **trabalho e ciência formam uma unidade**, uma vez que o ser humano foi produzindo conhecimentos à medida que foi interagindo com a realidade, com natureza, e se apropriando. A ação humana é, então, ação produtora de conhecimentos (RAMOS, 2018, p. 4, grifo nosso).

Fiquei bastante animada com a ideia de perceber, possivelmente, a manifestação dessa unidade em nosso processo investigativo. Na formação profissional e tecnológica, o saber científico coaduna, em grande parte, com o sentido de força produtiva a partir do domínio dos conceitos científicos e tecnológicos. O Ensino Médio Integrado pressupõe pensar o trabalho como realização humana a partir de um movimento em que trabalho e ciência estão articulados entre si. Neste quesito, a ciência consiste nos conhecimentos produzidos pela humanidade em processos mediados pelo trabalho.

Isto requer pensar e exercitar uma concepção ampliada de ciência. No âmbito da EPT e na perspectiva da integração, uma concepção alargada aponta para uma intensa modificação de seu sentido na prática educativa. No geral, conceber a dimensão ciência na educação escolar como conhecimento pronto e acabado a ser ensinado dogmaticamente impossibilita que os indivíduos sejam também sujeitos do fazer científico. E para se tornarem sujeitos deste fazer não se pode perder de vista a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

⁶⁹ A iniciação científica pode ser definida como um programa de formação que conduz o/a estudante aos estudos fundamentados na pesquisa científica. Trata-se de uma atividade muito comum no âmbito da graduação, porém, no EM, em especial no EMI, é possível observar muitos programas e projetos de fomento às pesquisas de Iniciação Científica Júnior.

Embora a participação em atividades de IC não mais consistisse em um critério para esta investigação, cinco dos/as egresso/as participantes da pesquisa haviam experienciado práticas educativas relacionadas diretamente à pesquisa científica através de IC em algum momento durante seu processo formativo. Não foi surpresa para mim, desta vez, quando observei a categoria tornar-se manifesta nas narrativas deles/as. Soliene, que antes havia afirmado que não havia “trabalho” no IF (pois para ela havia “aula prática”), contrapõe sua fala da seguinte forma:

Trabalhávamos com ciência, nós trabalhávamos com energias renováveis, né, então nós estudávamos bastante sobre energia solar até células a combustíveis que é um tipo de energia um pouco mais recente que não é tão difundido, que utiliza hidrogênio pra poder produzir energia elétrica (...) No começo nós trabalhávamos com maquetes porque nós não tínhamos muito material, mas a partir do segundo ano nós ganhamos alguns robzinhos, robôs movidos a energia solar com a plaquinha toda bonitinha (...). No terceiro ano nós começamos a produzir uns modelos mais caseiros de placas solares, como por exemplo, (...) tem um modelo com lâmpadas de led, porque o led não é só capaz de emitir energia, mas ele também consegue absorver, então você pode armazenar aquela energia numa bateria como uma placa solar normal. Durante meu período no Ciência Itinerante, além de participar de feiras em outros campus [campi], do IF, nós fomos pra outras escolas estaduais, municipais, para realmente difundir esse conhecimento que nós tínhamos. (Soliene, ENTREVISTA grifo nosso)

Perceber a unidade entre trabalho e ciência perpassa pela compreensão do trabalho em sua dimensão ontocriativa como atividade que humaniza o homem e produz sua existência. Lucáks (1978) possui uma contribuição notável nessa seara que possibilita compreender essa relação através da perspectiva da ontologia do ser social, vez que coloca o trabalho frente a outras dimensões que compõem e se relacionam com a natureza. Os termos que Soliene usa para falar de sua atividade no programa Ciência Itinerante anunciam possíveis nexos entre trabalho e ciência no exercício da formação: “trabalhávamos com energias”, “estudávamos bastante sobre essa energia”, “começamos a produzir”, “esse conhecimento que nós tínhamos”. Algo já visto anteriormente na fala de Ariel e que é reforçado na narrativa de Joab Silva:

Quando citei a percepção de mundo a partir do curso técnico em Química, de compreender o mundo a partir de determinado objeto que foi produzido, a gente pensa naquilo, na produção, no ato da produção. Mas, o ato de conseguir fazer a produção é que você começa a pensar a partir da ciência, e a gente abre isso para qualquer área do saber. (Joab Silva, ENTREVISTA, grifo nosso)

A incorporação da ideia de produção do saber científico ou de “fazer ciência” nos processos formativos no Ensino Médio Integrado para além de sua transmissão, no entanto, não representam uma efetiva integração entre trabalho e ciência. A indissociabilidade entre trabalho e ciência, por sua vez, não produz automaticamente experiências libertadoras. O princípio educativo depende das condições em que se realiza, de suas finalidades, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que é produzido (CIAVATTA, 1990).

Ademais, o caráter hegemônico da ciência também perpassa pela produção. A síntese de Santos (2018) enfatiza a ação dos sujeitos envolvidos ao entender que a educação científica “não deve encaminhar-se apenas pela dinâmica de produção/construção do conhecimento, mas nas suas implicações na construção/amadurecimento/potencialização do saber de cada sujeito envolvido no processo” (p. 66).

Ao destacar a ação e a construção do saber dos sujeitos nessa dinâmica, Santos (2018) me faz voltar à questão acerca de qual sentido e significação os/as estudantes têm construído no processo - porém, agora, no que se refere à ciência e à tecnologia. Compreendo que a construção, o amadurecimento e a potencialização do saber dos sujeitos envolvidos abrangem a compreensão crítica daquilo que seja ciência, assim como daquilo que é trabalho:

Chegou um momento sobretudo no 3º ano (...) que eu disse, olha o trabalho que eu tô fazendo, é de fato um trabalho de um pesquisador porque há uma dedicação específica pra isso. Há relatórios sendo produzidos, há relatórios sendo divulgados, há outros profissionais entrando em contato para conhecer. Então, eu acho que é, a partir de agora, um trabalho (...). Se eu discuto um livro, para eu discutir aquele livro eu tenho que necessariamente ter trabalhado sobre ele, ter refletido sobre ele, discutido sobre ele, em conjunto com outras horas. Então aquilo que eu fiz anterior ao que você chama de trabalho, foi trabalho, pode não ser considerado, mas é um trabalho (...). Como é que eu vou dizer que o trabalho de produção intelectual, de leitura, de organização não é um trabalho? (...) Pesquisa é trabalho. (Joab Silva, ENTREVISTA)

É muito interessante a interpretação de Joab sobre a pesquisa como trabalho. Entretanto, não é só do trabalho intelectual que consiste a natureza do trabalho. Isso nos provoca a pensar qual o sentido de ciência que perpassa a dimensão do vivido no Ensino Médio Integrado. Não é redundante lembrar que Marx propõe a formação do homem omnilateral considerando a associação entre sua formação intelectual e espiritual à formação técnica e científica (ARRUDA, 2012).

Silva (2018) levanta em sua pesquisa uma problemática importante acerca das contribuições da educação científica para o ensino integrado. Tal questão é oportuna, uma vez que, quando tratada de forma cartesiana, a educação científica pode tomar um caminho contrário em relação ao que o Ensino Médio Integrado se propõe, e conduzir a uma formação tão somente propedêutica, cujo foco está voltado para o ingresso no Ensino Superior e suas carreiras acadêmicas:

No terceiro ano, eu sentei com a minha professora de biologia e falei assim: “olha eu quero fazer um projeto científico, me ajude”. Ela falou assim: “tá, faça isso, isso, isso, e isso”. Foi bastante difícil. É um projeto científico. Nenhum projeto científico é fácil por mais que a gente sabe que vai dar certo, mas a gente passa por dificuldade porque não é só você testar uma coisa uma vez e acabou, tem que ficar sempre trabalhando naquilo. Acabou que eu concluí meu projeto científico e quando a gente estava quase me formando, eu falei assim: “poxa, sério que não vou conseguir nada com esse projeto científico?” E aí eu fui contemplado para poder apresentar esse projeto científico na USP, que foi em 2015. Eu consegui. (Ariel, ENTREVISTA)

O contato com a Iniciação Científica e a FIC me ajudaram a desenvolver a minha escrita, me ajudaram, como mencionei, com a leitura. Eu tive contato com o mundo científico de forma geral (Daniel, ENTREVISTA)

A oportunidade de participar em projetos científicos nos ensina a buscar o conhecimento (...), a interpretar esses artigos, ou pesquisas que nós estamos interessados em saber (...). Eu não deixo de pensar nas pessoas que não participaram. Hoje, a maioria delas não tem o interesse com relação a progredir academicamente, e eu fico pensando que talvez, como posso dizer, essa lacuna deixada pelo fato delas não terem participado de projetos de Iniciação Científica tem responsabilidade com relação a isso, elas hoje terem encerrado, por enquanto, a carreira acadêmica delas. (Soliene, ENTREVISTA)

O princípio educativo da pesquisa contribui para a construção de amplas capacidades por partes dos sujeitos em sua formação. Similarmente, o ingresso na Universidade representa um caminho importante para o alargamento dos saberes da classe trabalhadora. Então, de fato, é preciso disputar e ocupar amplamente esses espaços que por muito tempo foram destinados à elite econômica brasileira.

Todavia, a problemática que apontamos, e que insisto aqui, é o que já tratamos sob a perspectiva da integração: qualquer prática educativa que não esteja articulada à realidade concreta, social e histórica dos sujeitos e à crítica a esta realidade serve aos interesses dos grupos hegemônicos. Desenvolver ciência sem estar integrada a esta realidade é, no mínimo, tornar a escola um instrumento para elaborar intelectuais para ocuparem funções de gerência,

supervisão e controle nas empresas de economia capitalista (GRAMSCI, 1982).

Se havemos de querer superar a tradicional relação escola-qualificação em direção a uma abordagem política e unitária (GOMEZ, 2012), e integrar escola e trabalho, é premente articular experiências formativas que formulem uma concepção social da ciência, da técnica e da tecnologia, estimulem a capacidade inventiva dos sujeitos e questionem a lógica mercantil.

Isso se relaciona com a interpretação de Ramos (2010b) acerca do papel que tem o Ensino Médio Integrado de “recuperar as relações entre conhecimento e prática do trabalho” (p. 44), de modo a tornar os indivíduos capazes de enfrentar as estruturas sociopolíticas das ideologias dominantes. Em razão disso, a dimensão ciência na formação não deve estar apartada dos demais eixos que estruturam a integração. Ao contrário, deve-se fazer entrelaçada aos eixos da cultura e do trabalho e vivenciada a partir de pontos de vistas não excludentes.

Afirmo isso também em virtude do entendimento que Soliene teve ao associar as atividades de IC como uma condicionante para o prosseguimento dos estudos no ensino superior. Fiquei me perguntando onde estavam e o que faziam todos/as os/as outros/as estudantes que não vivenciaram processos de IC. Não tiveram eles contato com a ciência? E aqueles/as que não tiveram contato, não o tiveram por que não o quiseram ou por que não tiveram tal oportunidade? O acesso a essas experiências é algo curioso igualmente. Ariel e Joab Silva foram em busca de um/a orientador/a. Mas, e quanto àqueles/as que não buscaram um/a orientador/a? Joabe Meireles, que não fez IC, pode nos ajudar com essas respostas:

Logo quando eu entrei aqui no campus, eu vi que os estudantes tinham a oportunidade de fazer projetos de pesquisa, né, você identificar um objeto de estudo e buscar desenvolver ciência a partir desse objeto, embora eu não tive essa experiência no meu ensino médio devido a várias questões. Eu estava passando por um processo difícil e eu não cheguei a buscar um orientador, identificar um objeto de estudo para desenvolver o projeto de pesquisa. Mas por influência de outros colegas, quando chegou no terceiro ano, eu já tava tentando desenvolver um projeto, só que devido à minha participação também dentro do grêmio estudantil, o nosso tempo fica muito corrido (...)Essa participação política para mim, ela teve, naquele momento, um papel maior na minha vida, me tornando um ser mais crítico, né, do nosso cenário político. (Joabe Meireles, ENTREVISTA)

A formação política para a formulação de uma consciência crítica é especialmente tocante na fala de Joabe. No entanto, a questão que se levanta

aqui é: por que sua participação no grêmio estudantil não poderia se tornar uma atividade de produção científica? Certamente que sim. Poderia ainda consistir no exercício do trabalho como princípio educativo, além de atravessar o eixo cultura.

Isso me leva a considerar que os eixos estruturantes do Ensino Médio Integrado - trabalho, ciência, cultura e tecnologia - podem se manifestar nas experiências formativas dos sujeitos, em diferentes aspectos na dimensão do vivido, porém, não necessariamente estão articulados entre si. Do nosso ponto de vista, nem sempre essas articulações são palpáveis nas condições em que são desenvolvidos os processos educacionais, mas a modificação do olhar em relação a esses processos formativos é o primeiro passo sem o qual outras alterações não são possíveis.

Santos e Mortimer (2002) destacam que a compreensão da natureza da ciência é crucial para o/a estudante entender as implicações sociais envolvidas no processo educacional. Elementos relacionados aos estudos políticos, históricos e filosóficos das ciências devem compor o processo formativo visando possibilitar, inclusive, a compreensão dos aspectos organizacionais e culturais da tecnologia por parte dos/as estudantes. Recorrem a Paulo Freire e à sua concepção de "temas geradores" para explicitar como, a partir de uma abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade - CTS, é possível partir da realidade concreta dos/as estudantes e se articular com problemas universais.

Os estudos mais recentes sobre CTS emergem como uma contraposição à concepção essencialista da ciência e da tecnologia ao incorporar o elemento social tanto do ponto de vista da concepção da política científico-tecnológica quanto de seus efeitos éticos, ambientais e culturais. De todo modo, observamos que a vertente CTS surge sem um discurso coerente acerca de seus objetivos e formas de implementação, havendo, assim, diferentes concepções sobre o enfoque CTS sobretudo no contexto educacional.

De todo modo, intencionamos um ponto de vista a partir do enfoque CTS para interpretar e compreender alternativas para uma nova maneira de pensar esses processos formativos não é algo natural ou espontâneo para os/as pesquisadores/as das ciências humanas. Observamos que as ciências naturais têm uma vasta produção e um longo histórico no desenvolvimento dos estudos sobre a educação com enfoque CTS. Os/As estudiosos/as das outras ciências foram mantidos/as ou se mantiveram à margem dos debates sobre esse campo

por um longo período.

Urge a necessidade de problematizarmos nossa participação nas práticas e nos debates sobre esses domínios a fim de, cada vez mais, desconstruir a concepção de ciência formulada pelo ângulo daquilo que não é humano e nem humanista. A perspectiva CTS se tornou uma “intenção cheia” nesse processo a partir dos estudos realizados no âmbito do componente curricular Ciência Tecnologia, Sociedade e Ambiente - CTSA. A partir disso, não foi difícil compreender os nexos que a educação científica e a EPT podem estabelecer visando à construção de saberes que valorizem os sujeitos em sua formação no contexto dos processos científico-tecnológicos.

Em “A pertinência do Enfoque CTS na EPT”, Nascimento, Rodrigues e Nunes (2016) buscam possibilitar a construção de uma concepção social da ciência e da tecnologia que é a mais assertiva, viável e possível quando consideramos o contexto da EPT. Levanta-se uma questão instigante que perpassa pela tentativa de estabelecer conexões entre a educação científica e a EPT, a fim de ampliar as possibilidades para uma educação mais próxima da formação omninalteral no contexto da EPT.

Na medida em que compreendem que as relações trabalho e educação podem se integrar ao eixo CTS para a viabilização de uma educação integradora, Nascimento, Rodrigues e Nunes (2016) acentuam que a utilização de uma abordagem CTS na EPT poderá ser capaz de estartar “novos caminhos mais bem sucedidos” (p. 126). O campo CTS se apresenta especificamente como uma forma de “minimizar os paradigmas capitalistas e produzir uma formação profissional crítica” (p. 123). Em suma, isso significa não ter nem uma formação meramente tecnicista para técnicos e nem uma formação meramente científicista para cientistas.

A deficiência ou a escassez de compromissos assumidos pelo Estado no âmbito da Ciência e da Tecnologia tem retardado o movimento científico no Brasil. A vinculação entre ciência e sociedade, no país, é quase nula, e prevaleceu o pensamento de que era mais fácil a importação de tecnologia. Isso impacta diretamente na formação científica dos sujeitos, a qual fica a serviço da adaptação e não da autonomia ou da emancipação. Esse caráter adaptativo da formação do/a estudante está presente ainda hoje nos espaços escolares.

No contexto brasileiro, é inevitável perceber como o passado colonial retardou o desenvolvimento científico e tecnológico no/do país em qualquer área

do conhecimento. Com o processo de industrialização, ocorreram alguns avanços e eventos importantes como a criação do Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (Funtec), no entanto, o desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil permaneceu encolhido frente aos avanços que ocorreram em nível internacional (AULER; BAZZO, 2001).

Em seus estudos, AULER e BAZZO (2001) observam que o relacionamento entre o governo brasileiro e a comunidade científica sempre fora difícil, fazendo com que a Ciência e a Tecnologia nunca assumissem uma posição prioritária nas políticas públicas do país. Em tempos de nova direita⁷⁰ e neoliberalismo, o negacionismo da ciência e o corte de verbas das Universidades e Institutos Federais é uma tessitura contemporânea desse tipo de relação. Segundo os autores, “nem a ciência nem a tecnologia estão harmoniosamente integradas nas instituições sociais, econômicas e culturais brasileiras” (Ibidem, p.4).

Ao menos, no que se refere às experiências formativas dos sujeitos na prática educativa, encontramos na concepção freireana de educação os elementos necessários para ajudar a construir efetivamente os elos entre a Educação Científica e a EPT. Ambas são humanistas e tencionam à mudança no mundo e com o mundo. A educação libertadora como uma ação cultural que desenvolve a consciência crítica das pessoas, segundo Freire, e a perspectiva da ciência como cultura (SANTOS, 2009) que ultrapassa os limites hegemônicos universais provocam novos caminhos que se entrelaçam para voltar ao mesmo fim: homens e mulheres conscientes da produção de sua própria existência e de sua ação histórico-cultural. Todavia a conscientização requer, para além da problematização, assumir uma atitude epistemológica mediante a realidade para o alcance de seus objetivos de vida.

Esta forma de compreender o fenômeno da formação é bastante relevante, ao considerarmos que a materialização de uma educação omnilateral no sentido pleno em que se expressa, não é possível de ocorrer dentro do sistema capitalista vigente. Dessa maneira, o olhar às formas de desenvolvimento crítico da consciência por parte dos/as estudantes e o estímulo à sua capacidade criadora passam a ser aspectos fundamentais no processo de construção do saber científico, inclusive como forma de se aproximar da

⁷⁰ A nova direita representa atualmente o governo Bolsonaro e o liberalismo econômico (FREITAS, 2018).

omnilateralidade humana.

Contra qualquer tipo de reducionismo, cabe lembrar que a construção do saber científico não consiste no ensino de conceitos ou no ensino de ciências, sejam naturais, humanas, exatas ou de qualquer área do conhecimento. Em vez disso, consiste numa postura epistemológica que, partindo do senso comum (da realidade vivida), busca sua superação e se firma como uma ação libertadora para os indivíduos enquanto sujeitos sociais. Obviamente, isso somente se torna possível a partir de uma consciência crítica de homens e mulheres que sejam capazes de romper com as estruturas sociopolíticas das ideologias dominantes e construir continuamente sua existência.

O trabalho como princípio educativo no território escolar pressupõe levar a efeito não apenas os saberes científicos-tecnológicos, mas, igualmente, a crítica histórico-social do trabalho nas relações capitalistas de produção. Pensarmos a educação científica sob enfoque CTS, e uma construção dialógica desta com a EPT, pode significar, na prática, um enfrentamento colaborativo contra as estruturas das ideologias hegemônicas e viabilizar uma educação engajada com os sujeitos que se formam na escola e para além dela.

4 O PERCURSO FORMATIVO APÓS O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ENTRE A (CON)FORMAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO

Se eu não conseguir uma coisa, eu já
tenho um plano b que é a minha formação como
técnico agrícola.

Ariel Souza

PREÂMBULO

Neste capítulo daremos continuidade às intenções categoriais advindas das experiências formativas dos/as egressos/as do IF Baiano *campus* Catu. Trataremos da terceira essência que caracteriza o fenômeno, especificamente; relaciona contributos da formação no percurso dos/as estudantes pós Ensino Médio Integrado; e como esta formação se manifesta na realidade social em que eles/as estão inseridos/as.

Realizar esse movimento foi fundamental para compreendermos de que maneira os sujeitos que se formam em um espaço de ensino considerado integrado, ainda que por dentro da estrutura do capital e na sua relação com ele, podem alcançar condições para a autotransformação e de enfrentamento da realidade social ou, ainda, conservar em suas estruturas de pensamento/ ação modelos tradicionais de sociedade, trabalho e estruturas econômicas.

4.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO NO PERCURSO APÓS O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Muitos são os contributos de uma formação concebida e intencionada a partir de princípios emancipatórios da classe trabalhadora. Apesar de o Ensino Médio Integrado enfrentar também uma dura crítica pelas correntes mais conservadoras (MOURA et al, 2015) que partem pela defesa de uma educação de caráter academicista e apresentar dificuldades em sua materialização no próprio espaço da EPT, não se pode perder de vista que seu horizonte histórico

está na superação das dualidades escolares e sociais.

Em virtude disso, é imprescindível destacarmos que a ideia de escola unitária, em Gramsci, caracterizada por sua natureza antiprofissional e “desinteressada”, é admitida apenas em temporalidade futura, posto que as condições socioeconômicas podem requerer que os/as jovens da classe trabalhadora “trabalhem”, o que obstaculiza sua materialização na realidade objetiva da contemporaneidade (GRAMSCI, 2000). Daniel revela exatamente essa circunstância comum aos/às demais egressos/as ao afirmar: “eu nunca tive opção de só estudar, então, inicialmente eu precisava adquirir um trabalho pra depois eu poder pensar em fazer outro curso”. Vejamos o relato de Soliene sobre o que ela fez ao concluir o Ensino Médio:

Comecei a trabalhar, eu trabalhei como eletricista industrial na Companhia. (...) Mas foi na modalidade trainee lá na Companhia de Ferro e Ligas da Bahia, justamente eu trabalhei para juntar dinheiro para poder continuar a minha formação acadêmica. Agora eu coloquei, utilizei o SISU, passei na Universidade Federal da Bahia para Ciências Biológicas. E estou muito feliz (risos). (...)O contrato era só de vinte e três meses mesmo e justamente por isso que eu ingressei, porque eram vinte e três meses, meio turno, então para mim era tranquilo, eu poderia estudar para o ENEM e ainda conseguir dinheiro para poder ficar confortável durante o ensino superior (Soliene, ENTREVISTA)

Outrora, é relevante entender que, mesmo reconhecendo a necessidade dos/as jovens de trabalharem, por efeito de suas condições de vida, a perspectiva gramsciana de escola unitária não tem abrigo para a profissionalização, embora pressuponha que sua concretude exija uma etapa de transição que compreende a coexistência de escolas e formações distintas.

É pensando a partir dessa perspectiva, na qual a transição para uma formação humana efetivamente integral não é mágica, mas gradual, e fruto de uma luta ideológica e política (MOURA et al, 2015), que não será exagerado o nosso argumento de que os contributos do Ensino Médio Integrado perpassam necessariamente pela sua articulação entre a formação técnica e formação geral. Em verdade, esta compreensão parte da realidade vivenciada pelos sujeitos:

Nem tudo foi em vão. Por mais o tempo que passou, tudo que a gente faz, hoje, pelo menos eu, tudo que eu faço, num alimento que eu como, no animal que eu vejo, por exemplo, sei como é que funciona daquilo. Às vezes surgem umas oportunidades, assim, de eu fazer algo que eu aprendi no IF Baiano, por exemplo, castrar um porco (...). Castrar um porco (risos), eu sei porque aprendi no IF Baiano. Então eu vou lá e faço. (Ariel, ENTREVISTA)

A relação teórico-prática, ainda que careça de ser fortalecida em seus aspectos ético-políticos⁷¹, faz-se presente como um exercício da articulação da formação geral e técnica em um espaço de ensino integrado. A construção do conhecimento por parte dos/as estudantes parece fazer sentido quando acontece contextualizada com o mundo-da-vida. Ademais, Ariel afirma ainda que “A gente constrói nosso aprendizado com a prática, com a vivência, com o dia a dia. (...) Hoje eu continuo fazendo coisa que eu aprendi no ensino técnico”.

É curioso observarmos que o conhecimento da técnica é proeminente quando se trata de algo que se relaciona com a vida. Ariel ingressou no curso de Enfermagem, em uma área diferente de sua formação “profissional” como técnico em Agropecuária, e esta não deixou de ser útil e importante para os usos de seu mundo. Essa utilidade pressupõe o valor de uso, em Marx, pela sua capacidade de satisfazer as necessidades humanas, independente de sua forma histórica.

A apropriação, por parte dos sujeitos, dos pressupostos teóricos e práticos, que fazem do trabalho uma atividade criadora, é inerente à formação integrada. A fala de Joabe Meireles, que após ter finalizado o curso técnico em Química, ingressou na licenciatura em Química, revela a intimidade que transcorreu nessa relação:

A química me surpreendeu, assim, sabe, hoje eu sou muito grato pela química ter dado sentido à minha vida. Hoje quando eu tô conversando com minha avó, minha mãe, elas sempre me perguntam as coisas e eu falo: “Ah minha vó é isso, ah minha mãe é isso”, sempre trazendo um conceito que eu aprendi no meu ensino médio. (Joabe Meireles, ENTREVISTA)

Na perspectiva de Joabe, a relação com a técnica no percurso formativo pós Ensino Médio Integrado traduz uma afirmação de sua autonomia, assim como demonstrou Ariel. Todavia, o conhecimento técnico produzido na escola não é neutro. Em consequência disso, é preciso entendermos que a forma como este conhecimento técnico é realmente empregado pós EMI está situada necessariamente nas relações estruturais que o geraram e que se configuram no cerne da economia capitalista (SILVA, 1991).

Um exemplo disso é notado na forma como os/as próprios/as estudantes concebem o caráter técnico da formação, tanto no ingresso (já discutido no

⁷¹ Estamos nos referindo às finalidades políticas da educação com princípios emancipatórios e o compromisso intencional e efetivo para com essas finalidades.

capítulo anterior) quanto na saída do Ensino Médio. Na ocasião do ingresso, a habilitação técnica não corresponde a uma escolha. O interesse da maioria está na qualidade da formação representada naquele espaço institucionalizado com recursos humanos e tecnológicos superiores à maior parte das escolas em seu entorno. Por sua vez, no momento de saída do Ensino Médio, isso se reproduz ao tratar a habilitação técnica como um plano secundário e vinculado às suas necessidades de se inserir na vida produtiva.

As palavras de Ariel, em epígrafe, explicitam exatamente a natureza técnica da formação posicionada nos moldes dos interesses capitalistas: um posto de trabalho eminentemente inferior cuja relação com o conteúdo do trabalho acontece de forma fragmentada e potencialmente na forma alienada. A interpretação de Joabe Meireles é especialmente elucidativa sobre o que o trabalho como técnico pode representar: um passo para trás para atender a uma necessidade de estrutura financeira e, possivelmente com seu curso superior em andamento, avançar nessa estrutura (que não deixa de apresentar um futuro incerto):

Eu quero ainda atuar como técnico, e hoje como eu estou com meu tempo mais livre e tudo, eu não tô realizando mais estágio, nada relacionado ao curso superior de licenciatura em química, eu vou dar um passo para trás para dar uns três a quatro passos para frente. Eu quero trabalhar para me estruturalizar financeiramente, né, coisas que qualquer ser que já entre numa fase adulta precisa para dar prosseguimento com sua vida política, social, financeira (Joabe Meireles, ENTREVISTA)

Joab Silva traz uma interpretação semelhante após não ter conseguido realizar sua matrícula em Nutrição. Vimos anteriormente que a razão pela qual ele não conseguiu acessar o curso relaciona-se com a condição de classe. Notemos o caminho que ele tomou em seguida:

Eu disse, se eu não passar no Sisu novamente, eu vou precisar fazer alguma coisa. Então, eu disse: eu vou fazer algumas seleções. Fiz seleção, é, na Indopetro, não sei se pode dizer o nome, pode? (...). Não passei. Na época não passei. Tinha alguns requisitos que eu não cumpria na época, tempo de experiência. Como eu era recém-saído do curso, eu não conseguia cumprir os requisitos. Mas aí depois eu também não tentei mais. Eu tenho até hoje o currículo pronto porque a gente não sabe a hora da necessidade, mas não pretendo utilizar muito cedo. (Joab Silva, ENTREVISTA)

A “hora da necessidade” para ele coincide com a hora de ingressar no mercado de trabalho com a formação técnica. Para além disso, há outros

fatores que nos permitem dizer que houve, também, a “hora da necessidade” para verticalizar a escolarização na mesma área do curso realizado no EM. Isso foi observado nos exemplos de Joabe Meireles e Daniel, os quais realizaram o curso técnico em Química e ingressaram, posteriormente, na graduação, em licenciatura em Química.

Devemos lembrar que, já foi dito aqui, Daniel ingressou no IF através do incentivo da tia, a qual o inscreveu no curso de técnico em Química, embora ele não tivesse estima pela área. Quando perguntei a ele como se deu essa escolha pela mesma área no ensino superior, ele disse:

A escolha se deu mais por preguiça como diria o Olavo. O Olavo é um autor que eu gosto muito de ler. Já estava inserido na área, já tinha experiência na área, e por mais que houvesse outras que eu gostaria de ter algum tipo de contato, eu, por preguiça mesmo, não quis ter, porque eu teria de ter uma outra reinserção no mercado de trabalho, eu teria de ter, formular um outro currículo, adquirir experiência, então, eu fiz, “olha, eu já não tenho tanta coisa contra a essa disciplina, a essa área do conhecimento, então vou continuar (...) Já trabalhava na área, então, retornar tudo, refazer minha carreira seria tudo muito chato, por preguiça mesmo eu optei por continuar. (Daniel, ENTREVISTA)

Desconfio muito seriamente que não foi preguiça, mas pressão do tempo em relação à inserção na vida produtiva e sua condição de classe. Sua atribuição à preguiça pressupõe exatamente aquilo que a classe trabalhadora não dispõe: tempo livre para o ócio (criativo ou não). Ele afirma isso inspirado em ideais de direita que buscam tão somente conformar os sujeitos a uma forma de pensar conservadora e burguesa, através da qual eles são os únicos responsáveis por sua atuação nas condições sociais vigentes⁷². Sua fala posterior mostra isso: “já trabalhava”. Na área. Ele também já havia sinalizado que nunca teve a opção de “só estudar”. Será que seria mesmo “chato” alterar o curso de uma formação que ele já não tinha estima⁷³, ou não seria possível e viável em virtude das condições econômicas gerais?

Joabe Meireles, cuja participação política através do grêmio estudantil foi proeminente em seu percurso formativo no Ensino Médio Integrado, tem uma compreensão que se assemelha à de Daniel, porém relativamente mais livre de pressupostos hegemônicos sobre os motivos de sua escolha, ainda que coincida

⁷² De acordo com Frigotto (2010), os processos de seletividade social são dissimulados e “se revestem de uma pretensa meritocracia” (p. 197)

⁷³ No capítulo anterior vimos que ele afirmou: “Não gosto de química” e questionou à tia “por que você está me botando pra fazer isso lá?”.

com relações sociais de produção da existência antagônica:

Além de química, eu me interessei muito por biologia, porém como tinha o curso técnico em química, eu falei, se eu entrar em uma licenciatura em química, já vou ter uma base em química, então para eu dar prosseguimento a isso vai ser relativamente mais fácil porque eu já tinha um acúmulo, uma carga de conhecimento devido a um processo de três anos que foi árduo. (Joabe Meireles, ENTREVISTA)

O interessante é observarmos com base no Quadro 2, na página 53, que os únicos estudantes deste processo de investigação que verticalizaram na mesma área apresentam, de forma mais ou menos implícita, argumentos que convergem e se justificam pela necessidade de “aproveitar” a formação anterior e não perder tempo diante de uma possível oportunidade ou expectativa de trabalho (emprego). Esse tipo de educação é a utilitarista, concebida inevitavelmente para o alcance de objetivos profissionais (LAVAL, 2019).

Essa influência utilitarista da educação e das estruturas sociais sobre o percurso da formação dos sujeitos é sutil e não acompanha uma crítica às questões que estão associadas à estrita preparação dos/as jovens para o trabalho nas empresas capitalistas. Resulta disso que a formação técnica se traduz como um esquema de adaptação aos processos de produção da existência sob a ótica do capital. Frigotto (2010) alerta que a visão deformada da formação profissional é uma “disfuncionalidade necessária, uma ‘improdutividade produtiva’” da escola, cuja preocupação é ensinar o que serve ao capital (p. 234). Lembro-me do diálogo que tive com Daniel, que atravessa em parte essa questão:

- Eu diria que o mercado de trabalho, ou trabalho, é aquilo que você escolhe pra fazer, pra viver (Daniel, ENTREVISTA)
- É uma questão de escolha?
- Sim (Daniel, ENTREVISTA)
- E quando às vezes a nossa escolha não corresponde ao mercado?
- (...) eu acredito que você deva se adaptar, adaptar-se é umas das características pra vida. (Daniel, ENTREVISTA)

O caráter profissionalizante do Ensino Médio Integrado aproxima os/as estudantes do mundo do trabalho de forma mais rápida para atender às suas necessidades básicas. Porém, isso ocorre sem uma articulação do saber com os interesses de classe. Em tempo, atende as dinâmicas do sistema capitalista de

produção e do regime de acumulação flexível (GRABOWSKI E KUENZER, 2016) no tocante aos “sobrantes” e ao exército de reserva que não consegue se encaixar no mercado em razão de sua (des)qualificação. Em verdade, a (des)qualificação é uma forma de controle das estruturas econômicas. Observemos os sentimentos de Ariel ao concluir o Ensino Médio e a tentativa de 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 (Ariel, ENTREVISTA).

Ao correlacionar sua formação e a falta de oportunidade para ingresso no mundo do trabalho, Ariel contribui para percebermos a associação de uma formação escolar conformada com uma ótica capitalista de formas de existência que convergem tão somente às práticas de trabalho assalariado e à empregabilidade. Segundo Frigotto (2010), a categoria trabalho, que deveria ser entendida pelos/as estudantes a partir das relações sociais de produção, é concebida de forma limitante como emprego – uma ocupação em um posto dentro do processo produtivo de uma indústria ou empresa:

A pressão é muito grande. Você sai daqui com uma formação e por um momento você fica inerte sem fazer, sem saber o que é que vai fazer. “Pô, tem tanta gente que está empregada, eu não estou. Será que eu não me saí bem? Será que ainda não é meu tempo? Ou será que eu estou um pouquinho muito devagar?” Então, eu fiquei um pouquinho receoso com o que eu queria para minha vida lá para frente. Foi aí que eu tentei, mesmo, encaixar na minha área aqui no meu município. (Ariel, ENTREVISTA)

A falta de empregabilidade após a escolarização cria tensões objetivas e subjetivas nos indivíduos que condizem com um pensamento ideologicamente burguês. No caso de Ariel, a não inserção imediata no mundo do trabalho após a conclusão de uma formação considerada “profissional” provoca-o à questionar sua própria capacidade individual nas relações de produção. O problema da desqualificação escolar ou das relações entre a educação e emprego é percebido como um problema de natureza estritamente individual, pressupondo que os sujeitos devam continuar estudando:

Eu precisei estudar mais, continuar estudando para poder não desistir e aí veio o Enem. Eu fiz o Enem. Antes de fazer o Enem eu consegui um trabalho aqui no município mesmo, e aí quando saiu o resultado do Enem, eu consegui me inserir na universidade. Não estava trabalhando, mas também não estava sem fazer nada. Então, pra mim estudar sempre foi o caminho. Eu comecei, ingressei na faculdade, e a partir de que eu entrei na faculdade, outras portas foram se abrindo. (...) Eu disse “tô no caminho certo, então”.(Ariel, ENTREVISTA)

Gentili (1998), em seu texto “Educar para o Desemprego: A desintegração da promessa integradora da escola”, revela de que maneira a educação passa a ter um fim econômico específico, cuja promessa integradora está baseada na definição de estratégias orientadas para a criação das condições educacionais necessárias para um mercado de trabalho em expansão e a garantia do pleno emprego. A desintegração acontece com a crise do desemprego estrutural, a partir da qual educar passou a significar, também, formar para o desemprego. No fim das contas, a expansão do acesso educacional não é proporcional à expansão de postos de trabalho adequados, tornando óbvias as divergências entre educação e emprego.

A formação supervalorizada por acontecer em um espaço de ensino federal, com estrutura e recursos considerados em nível de excelência por parte dos/as estudantes e de suas famílias, ao tempo em que promete a mobilidade social, “desativa os conflitos potenciais em torno da distribuição da propriedade, da organização e da produção”, e “gera expectativas que a produção não satisfaz” (ENQUITA, 1989, p. 234)

Algo que não se pode perder de vista é que as dinâmicas da ação educativa se manifestam tanto para a adaptabilidade quanto para o enfrentamento dos sujeitos às condições que se lhes apresentam. Daniel faz uma referência à sua formação escolar antes de seu percurso no IF, que muito interessa para percebermos as modificações das formas de pensar e se comportar mesmo que os saberes produzidos posteriormente não estejam diretamente articulados contra os interesses e as demandas do processo de acumulação:

Eu sempre fui um adolescente tímido, retraído. Antes do IF eu estudei em um colégio militar. Então de certo modo eu tive essa minha característica da timidez, do retraimento, um tanto quanto endossadas, e eu não tinha muita perspectiva do que fazer depois(...) minhas ideias resumiam-se a “ok, eu vou me formar eu vou procurar um trabalho no comércio de Alagoinhas” (...) Quando eu comecei a estudar no IF, eu pude perceber que eu poderia fazer muito mais, que poderia sim ingressar na faculdade, que eu poderia, sim, fazer um mestrado ou doutorado. Vir a ser um professor, ou até mesmo trabalhar com

qualquer outro tipo de coisa. Isso eu acredito que tenha sido muito positivo na minha experiência lá. (Daniel, ENTREVISTA)

A não notoriedade de alternativas em relação à construção de meios de vida pode ser vista na fala de Daniel, quando ele explicou que passou a perceber que “poderia sim ingressar na faculdade (...), fazer um mestrado ou doutorado”, e “vir a ser um professor, ou até mesmo trabalhar com qualquer outro tipo de coisa”. Enquanto a progressão acadêmica parece comum e está explícita em sua fala, a ideia de “trabalhar com qualquer tipo de coisa” tem uma fronteira sensível. Isso está em consonância com o entendimento dos demais egressos/as:

Eu fiquei (...) durante o ensino médio cogitando o que eu faria de faculdade. E aí, com certeza, as experiências que eu ia tenho aqui, eu ia pensando, será que eu quero Zootecnia, será que eu quero fazer Medicina Veterinária, será que eu quero fazer Engenharia Agrônômica, enfim, eu ficava pontuando. (Louise, ENTREVISTA)

Olha, atualmente eu penso em concluir a graduação. Terminar o curso de Licenciatura. Após concluir o curso de Licenciatura espero ingressar no mestrado, começar, ao terminar o mestrado, o doutorado (riso). Nesse meio termo, eu espero ingressar em algum local de trabalho, ou seja, via concurso (...) Eu sigo muito a linha tradicional acadêmica de pensar que terminou um, ingressa no outro (...). Terminar o doutorado, ingressar na pós e ficar nessa linha mesmo. Essa é minha expectativa. (Joab Silva, ENTREVISTA)

Eu me imagino concluindo a minha graduação né, eu pretendo fazer tanto licenciatura quanto bacharelado em Ciências Biológicas e logo em seguida eu pretendo fazer prova pra mestrado e evoluindo, eu quero chegar até o doutorado pelo menos. (Soliene, ENTREVISTA)

A carreira acadêmica é vista como o elemento mais evidente na formação e, possivelmente, como a alternativa mais próxima para o alcance de postos de trabalho que signifiquem uma dependência menor em relação ao mercado e ao capital e mais próximo de uma emancipação social. Porém, isso não representa um rompimento com a lógica reprodutivista do sistema. Em sua interpretação, Meszáros (2008) destaca que a escola pode fazer com que os indivíduos, através da ascensão econômica, acadêmica ou profissional, adotem a meta de reprodução do sistema como sua própria meta. Naturalizar esses processos de escolha, inclusive, é umas das facetas mais sutis da formação escolar:

Isso depende do objetivo de cada um né, tem pessoas “ah eu quero trabalhar como autônomo, ah eu não quero fazer faculdade, quero ficar no ensino técnico e vou trabalhar com isso”. Isso é absolutamente normal, cada um tem as suas escolhas (Soliene, ENTREVISTA)

Não é normal em absoluto para mim. O percurso dos/as egressos/as retrata os antagonismos no momento de sua saída do Ensino Médio. Os interesses dominantes no interior da escola e fora dela fazem pensar que as escolhas dos/as estudantes na saída do Ensino Médio Integrado estão ocorrendo em condições naturais. É fundamental problematizar aquilo que está sendo visto como natural, na realidade objetiva das contradições entre capital e trabalho; pois, na verdade, não o é. A escola produz sujeitos apropriados para a sociedade capitalista ao, além de fornecer um determinado tipo e quantidade de conhecimento, moldar subjetividades adequadas para os indivíduos (SILVA, 1991).

Para a escola ter intenções que sirvam à classe trabalhadora não é satisfatório viabilizar o acesso a um tipo de conhecimento que, ao conduzir a autorrealização do indivíduo, produz, também, modos de pensar e se comportar que favoreçam ao capital. Precisamos de mais enfrentamento. Observamos que processos de enfrentamentos e adaptações à realidade coadunam entre si e acontecem de forma quase que correspondente, visando tanto à sobrevivência e ao atendimento das necessidades humanas fisiológicas, quanto aos processos de liberdade e emancipação sociais, econômicos, políticos, profissionais, acadêmicos e humanos.

A questão que urge, então, é trazer para a prática educativa a compreensão crítica do espaço escolar como lugar em que se explicitam as contradições e os antagonismos de classe (FRIGOTTO, 2010), fazendo com que os/as estudantes vislumbrem formas de superar o “senso comum, os interesses imediatos, corporativos ou meramente econômicos, e se elevar à consciência universal” (*Ibidem*, p. 215), e elaborem processos criativos acerca de seu saber, sua arte e sua ciência.

A forma como o conhecimento é sistematizado pela escola, sem as necessárias articulações com a realidade concreta na qual vive o/a estudante filho/a do/a trabalhador/a, e sem pressupor as práticas sociais no mundo-da-vida, distancia-se dos princípios emancipatórios da formação. Diante da falta de emprego, Ariel conta um relato curioso acerca daquilo que imediatamente ele fez pós-saída do Ensino Médio Integrado:

Foi aí que (...) comecei a conhecer vários outros tipos de profissões.
(...) Fui em hospitais para saber como é um trabalho de um dentista,

de um médico, de um enfermeiro. Fui também em casas agropecuárias para saber como é o trabalho de um técnico agrícola, o que ele faz no ambiente de trabalho. (Ariel, ENTREVISTA)

Se as práticas educativas tivessem amplamente articuladas com o mundo-da-vida, será que ele precisaria bater de porta em porta para saber como é o trabalho dentro de um contexto profissional específico? Podemos pensar, em contrapartida, que essa foi apenas uma estratégia para possivelmente “ser visto” em seu entorno, no mundo do trabalho, já que ele intencionava ser empregado, e isso poderia representar uma tentativa de articulação. No entanto, ele afirma um determinado objetivo: “para saber como é o trabalho de um técnico”.

A ausência daquilo que Frigotto (2010) concebe como “experiência das relações sociais de produção da existência do aluno filho do trabalhador” (p. 232), no conteúdo escolar, faz com que o/a estudante tenha acesso a um saber tal que muitas vezes não se torna capaz de se incidir contra os interesses dominantes. A experiência dessas relações, segundo ele, traduz-se pelo lugar que o/a estudante mora, onde trabalha, quanto se trabalha, o que ganha, o acesso que tem aos bens e serviços de uma sociedade, ou seja, desvela-se pelas histórias e modos de vida da classe trabalhadora.

Isso é especialmente relevante, porque remete para os vínculos fundamentais entre educação e trabalho nos processos formativos da escola. A formação dos/as filhos/as da classe trabalhadora não deve passar abstraída dessas experiências. Ao contrário, precisa partir dessas experiências e pautar-se no princípio educativo do trabalho. Compreendo que essa ação perpassa essencialmente pela organização teórico-prática dos processos formativos que se fundamentam em uma “escola do trabalho”, na perspectiva de Pistrak (2003).

Por trazer o trabalho como expressão prática da escola, Pistrak (2003) tem uma exímia contribuição ao sistematizar um rompimento radical com a educação de princípios hegemônicos, cujas bases ontológicas e epistemológicas mantêm a sociedade de classes e o trabalho alienado. Na teoria educacional pistrakiana, não há escola do trabalho sem revolução social. Não há princípio educativo do trabalho sem a compreensão, por parte dos sujeitos que aprendem, da realidade, de seus mecanismos e estruturas no interior da sociedade capitalista.

Uma vez que a escola, mesmo no Ensino Médio Integrado, tem captado e objetivado majoritariamente apenas um fragmento do trabalho – o seu sentido

intelectual - o conhecimento geral, considerado de natureza científica, é o mais comumente percebido como aquele que leva à emancipação social e econômica através do prosseguimento dos estudos no ensino superior e as consequentes possibilidades de ocupação de postos de trabalho melhor remunerados. O incentivo dado ao ingresso no ES aponta para as experiências orientadas para o alcance destes objetivos:

A gente estava com aquela pressão, né, “ah vocês têm que entrar na universidade”, os professores faziam aquelas aulas preparatórias para o Enem e a gente, a maioria hoje da minha turma, inclusive, já está no ensino superior e eu costumo dizer que a base que a gente teve aqui dentro do campus foi fundamental para a gente dar esse prosseguimento acadêmico (Joabe Meireles, ENTREVISTA).

O trabalho intelectual, por sua vez, não coincide necessariamente com um trabalho criativo e complexo (ENGUITA, 1989). Da mesma forma, que o trabalho manual, isoladamente, também não o é. O desafio está exatamente na superação desta dualidade para recuperar o caráter formativo, e não alienante, do trabalho na educação e nas práticas sociais. Insistimos nesse aspecto porque a emancipação humana move-se através da realização das pessoas no e através do trabalho como atividade potencialmente livre.

Importa apreender desse ponto de vista que a emancipação humana não se reduz à crítica ao capital. Apesar dos limites interpostos pelas determinações econômicas, compreendemos que a liberdade se postula pelas “intenções cheias” de saberes, experiências e resistências de homens e mulheres que se produzem a si, com o outro e com o mundo. Dentro do capital e sob ele, é possível formular o aumento dos níveis de liberdade humana que estimulem o exercício de atividades criadoras e menos dependentes dos processos de acumulação.

4.2 A EMANCIPAÇÃO FORMULADA PELAS EXPERIÊNCIAS

Nossa concepção de emancipação não reside no contexto do idealismo ou do individualismo. Perpassa pela ação dos indivíduos a partir de um desvelamento crítico do mundo e das relações sociais, podendo modificar suas formas de existir e libertá-los da subordinação aos mecanismos de dominação e

alienação social (como os midiáticos, políticos, religiosos e educacionais).

Para Marx (2011b), a efetivação dos ideais emancipatórios está condicionada a determinados elementos do mundo empírico como o Estado, a sociedade e as estruturas econômicas, os quais agem obstaculizando sua concretude. Não devemos pensar, entretanto, que os estudos em EPT, por serem fundamentados na relação trabalho e educação, devem ser medidos com base em interpretações direcionadas às questões macroestruturais da realidade. A própria perspectiva metodológica que tomamos, nesta pesquisa e já discutimos, segue em outra direção.

Entendemos que a construção de uma sociedade emancipada perpassa necessariamente pela formação de sujeitos críticos através da educação, cujo papel deve primeiramente ser o de confronto com a realidade vivida. É com esse sentido que compartilhamos do entendimento de Adorno (1995), de que “ a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (p. 151).

Ao continuar o movimento de intelecção, a partir das experiências dos/as estudantes egresso/as, encontrei-me com o pensamento de Thompson (1981) sobre o conceito de formação de classe que trouxe alguns pressupostos para pensar a formação escolar. Por analogia ao conceito de formação de classe, em que homens e mulheres, em relações produtivas determinadas, identificam seus interesses antagônicos e assim lutam, pensam e valoram em termos de classe, assim tem-se mostrado também a formação: um processo de autoconfecção sob condições dadas (THOMPSON, 1981, p. 121).

Com essa perspectiva, os/as estudantes, então, permanecem como agentes desse processo, mesmo em condições educacionais limitantes. Por condições educacionais limitantes entendamos a desqualificação da escola, ainda que no Ensino Médio Integrado de um IF, perante os interesses da classe trabalhadora. A partir do olhar de Thompson (1981) sobre experiência, interpretamos os/as estudantes como sujeitos – não sujeitos autônomos, livres – mas “sujeitos que experimentam suas situações formativas em relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e antagonismos”. Com essa compreensão, podemos notar, inclusive nas narrativas deles/as, como tratam essa experiência em sua consciência e como eles agem sobre sua situação (Ibidem p. 182):

Existe, sim, essa pressão [o acesso ao ensino superior], mas no meu caso o que pesava muito mais era “eu preciso trabalhar”. (...) E aí existia essa pressão, mas existia também, em mim, essa certeza de que eu precisava me manter. (Louise, ENTREVISTA)

Logo, é através da experiência que “a estrutura é transmutada em processo e o sujeito é reinserido na história” (THOMPSON, 1981, p. 188). Pelas experiências dos/as estudantes egresso/as, examinamos a educação escolar pela qual o Ensino Médio Integrado está estruturado. Formas simbólicas de dominação e de resistência, hegemonia e contra-hegemonia, ideologias, todas coadunam na experiência educativa “comum” que exerce sua pressão sobre a totalidade (Ibidem p.189). Observemos a experiência de Louise na ocasião de seu estágio para conclusão do curso técnico, o qual se passa no interior de um espaço de produção capitalista:

Eu me lembro que o meu estágio era em alimentos, mas na fábrica tinha muito desperdício de iogurte porque às vezes alguma coisa mecânica não funcionava, e na hora de encher os potinhos dava alguma coisa errada, e aquele iogurte precisava ser descartado(...). Eu falei, gente, isso era um ótimo material pra adubar, se a gente fizesse algumas coisas isso poderia ser botado numa composteira pra nutrição dos microorganismos e a gente fazer adubo. Aí eu bati na porta do dono da fábrica, no escritório dele, subi lá e falei: “(...) sou técnica em agropecuária, e a gente tá desperdiçando muito iogurte. Eu sei que o senhor tem uma fazenda aqui do lado, eu posso fazer uma composteira lá?” Aí ele falou “pode”. Eu passava parte do meu estágio dentro da fábrica e a outra parte o pessoal me ajudava a carregar, assim, o iogurte, e eu ficava remexendo a composteira (...). Terminei o meu estágio e logo em seguida eu fui contratada pelo shopping de Feira de Santana para ser vendedora. Quando eu estava lá, algumas vezes a fábrica me ligava, e eu cogitava voltar, porque eu não voltaria pra fábrica como uma pessoa que estaria na linha de produção, que está tudo bem, mas eu ia voltar com meu diploma que eu tinha tido aqui de técnico em agropecuária. (Louise, ENTREVISTA)

Há aqui alguns indícios de níveis de liberdade alcançados por Louise que abrigam os processos formativos vivenciados por ela no Ensino Médio Integrado: a) a percepção e o questionamento do problema (o desperdício de iogurte); b) a sua interpretação (fazer uma composteira para nutrição dos microorganismos e adubação); c) apresentação da proposição ao proprietário do meio (isso exigiu um movimento de “subir” e bater à porta do dono); d) capacidade de execução (“ficava remexendo a composteira”; e) receber o convite da fábrica para ser contratada e decidir aceitar ou não (“algumas vezes a fábrica me ligava, e eu cogitava voltar”, “mas eu ia voltar com meu diploma que eu tinha tido aqui de técnico em agropecuária”).

Este ciclo parece em parte similar ao processo de consciência crítica de Mafalda mediante a realidade vivida, discutido no início deste trabalho. E poderíamos entender esse processo vivenciado por Louise como um movimento crítico por dentro do capital. Há quem dirá: mas isso não é conhecimento sendo tratado como fator de produção? Isso não é um exemplo clássico de usurpação do conhecimento do/a trabalhador/a pelo capital?

É também. Todavia, segundo Thompson (1981), “As maneiras pelas quais qualquer geração viva, em qualquer ‘agora’, ‘manipula’ a experiência, desafiam a previsão e fogem a qualquer definição estreita de determinação” (p. 189). Não se pode negar que as experiências formativas de Louise, em um espaço de Ensino Médio Integrado, possibilitaram-lhe a construção de conhecimento e, por conseguinte “poder sobre o mundo” (THOMPSON, 1981, p.197) através da compreensão e decisão sobre os melhores meios possíveis para a satisfação de suas necessidades.

A experiência da escolarização viabiliza aos/às trabalhadores/as certos domínios sobre os processos de produção da existência. Certamente a disputa da classe trabalhadora pela escola ocorre por entender que o saber historicamente acumulado amplia as formas de liberdade no contexto social, político e econômico em que vivemos. Soliene tem uma interpretação instigante sobre isso:

É como eu falei com relação a importância de a pessoa adquirir conhecimento pra não ser uma massa de manobra, é porque nós vivemos em sociedade, existem pessoas que estão, como eu posso dizer, no poder para nos representar, mas que muitas vezes isso não acaba acontecendo né, então, como eu posso dizer, o fato de você ter conhecimento, de você aprender onde buscar a verdade e não só se deixar levar por coisas por exemplo, que estão dizendo por aí, já te torna um cidadão preparado pra ser ativo na política, pra cobrar das pessoas que estão nos representando. (Soliene, ENTREVISTA)

Importa compreender que, embora não haja um rompimento da classe trabalhadora enquanto “massa de manobra” das estruturas determinadas pelo capital, o conhecimento a que ela se refere (propriamente advindo da escola) provoca consciências mais críticas e capazes de novas formulações nas relações de dominação e manipulação das estruturas dominantes.

A formulação da consciência crítica em Freire (1980), tratada aqui em momento anterior, ocorre na práxis pedagógica e abriga situações concretas, sujeitos na relação com o mundo. Isso consiste em outra forma de entender a

escola e a educação, colocando o estudante como protagonista de suas experiências formativas, através de uma construção democrática de concepções e interpretações dos diferentes sujeitos sociais.

A educação para a emancipação humana em Freire apresenta convergências provocativas com o pensamento de Thompson (1981) ao implicar a capacidade dos homens e das mulheres de se construírem historicamente como sujeitos na relação com os próprios condicionamentos históricos. Capacidade que pode efetivamente romper em algum momento e de determinadas formas com as estruturas capitalistas.

Interessa saber também que uma formação de natureza mais crítica do que necessariamente omnilateral foi evidenciada para mim entre as narrativas dos/as egressos/as, ainda que uma formação com estímulos críticos tenha como fundamentos as nuances de uma formação omnilateral. Partindo desse ponto de vista, percebemos que o pensamento freireano sobre educação é mais próximo da realidade vivenciada pelos/as estudantes em sua formação no Ensino Médio Integrado, 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):

Aqui eu vim ter debates que eu nunca tive na minha vida sobre questões sociais, étnico-raciais, questões políticas acadêmicas, estudantis, e isso me construiu ao longo do tempo, foi abrindo o meu leque eu fui buscando cada vez mais para me tornar futuramente uma pessoa que possa também estar colaborando para a vida de outras pessoas porque hoje eu vejo que a educação ela teve foi um catalisador assim na minha vida para eu me transformar de uma forma muito rápida e aqui dentro foi algo que revolucionou, assim, a minha vida, me deu novas perspectivas. (Joabe Meireles, ENTREVISTA)

Fica entendido para mim, nesse relato de Joabe, a consciência de sua “inconclusão” mediante a sua vontade de buscar mais para colaborar com outras pessoas. De acordo com Freire (2010), tal consciência provoca a superação das dificuldades que permeiam a existência: “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (p. 57). A transformação de si é consequente da consciência de sua inconclusão. Estar no mundo significa “estar em uma relação com o mundo e com os outros” (Freire, 2010, p. 57).

Percebi neste caminhar que a própria escola, por causa dos sujeitos e das

relações que produzem, pode possibilitar esse exercício aos sujeitos de estar no mundo e com o mundo:

A gente cria uma família aqui dentro porque a gente passa o dia todo aqui. Então era uma pessoa bastante antissocial, então além de mudar minha educação, isso melhorou meu eu como pessoa. Eu conheci novas pessoas, eu desenvolvi coisas que não eram desenvolvidas em mim (...), comecei a ser uma pessoa mais ativa na vida. (Ariel, ENTREVISTA)

Na sala de aula você tem pessoas com diferentes *backgrounds*, sabe? Pessoas que tem uma, um passado muito diferente do seu, tem uma, um estilo de vida diferente, que são de lugares diferentes (Soliane, ENTREVISTA)

Era o local que eu tinha meus amigos, era um local que tinha muitas possibilidades de atuação, e quando eu tive que dizer “olha, acabou”, foi como um término de um caso (Joab Silva, ENTREVISTA)

É nesse ser ativo que Ariel anuncia seu discurso, pelo qual perpassa a emancipação humana. Quanto mais a escola abrir as portas para o mundo-da-vida e os sujeitos sociais e históricos que nele produzem sua existência, é possível elevar o potencial formador de uma educação para a experiência, para a emancipação. Ademais, a emancipação baseada na ação dialógica em Freire (2005) não é formulada apenas para a educação, mas para toda a sociedade e na relação com esta.

Louise conta um relato curioso sobre a ocasião de sua conclusão do curso de Fonoaudiologia, na Universidade Federal de Sergipe, e uma experiência que teve na graduação na relação com outros/as estudantes acerca de uma pesquisa científica que estavam desenvolvendo:

Trouxe meu convite de formatura (mostra o convite). Meus agradecimentos, eu agradei aqui porque eu tinha certeza que só tava lá porque eu tinha passado por aqui, porque, talvez, se eu não tivesse passado, não tivesse tido contato com a ciência, com a educação, talvez eu fosse trabalhar em outra área (...). Eu só fui pra lá, talvez, por causa do que eu tive aqui. Eu queria que as pessoas continuassem tendo essa oportunidade, eu não queria que isso aqui [o IF] acabasse. (...) Eu me lembro, assim, na faculdade, de (...) as pessoas estarem questionando o porquê que alguns agricultores, tinha uma pesquisa que estava rolando, o porquê de alguns agricultores terem algumas deficiências auditivas. E as pessoas estavam muito indo pelo caminho do ruído: “aí, onde que tem ruído? Será que são as máquinas que aram o campo? Será que, sei lá, é a zuada de tal coisa?” E podia ser, mas ninguém pensou que, talvez, a substância que ele estava colocando ali para evitar que uma praga disseminasse fosse ototóxica. Talvez o vaporzinho daquela coisa tivesse entrando nas células dele causando deficiência auditiva. Então, eu lembro de todo mundo falar assim: “como é que é? De onde veio isso?” Eu disse: “eu sou técnica em agropecuária”. (Louise, ENTREVISTA)

A experiência na escola é, sem dúvida, capaz de produzir a emancipação em diferentes níveis nos sujeitos que se formam. A integração entre a formação técnica e a formação geral no Ensino Médio Integrado potencializa essa experiência, e se, ainda assim, há exclusão, conformação e adaptação, não se pode negar que há também emancipação. Através do relato de Louise, não é difícil para mim me reconectar com o pensamento gramsciano quando enfatiza que “o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade”. Esta fase escolar “já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora”. (GRAMSCI, 1982, p. 65).

Estamos travando a luta necessária e fazendo algumas travessias. Às vezes, torna-se necessário voltar e encontrar um outro caminho em alguns aspectos da formação no Ensino Médio Integrado. A dimensão técnica é um exemplo disso. A integração é outro. O trabalho como produção da existência e a relação com a dimensão da ciência são outros. Mas podemos fazer como Joabe Meireles: dar um passo para trás para dar três a quatro para frente. Voltar e encontrar outros caminhos também é avançar.

5 O FILME DOCUMENTÁRIO: “A gente não encontra TUDO aqui”

Nem tudo foi em vão.

Ariel Souza

PREÂMBULO

Ao anunciar através de uma imagem um frame do filme documentário “A gente não encontra TUDO aqui”⁷⁴, fruto desta pesquisa, em uma rede social, algumas pessoas que conheciam meu percurso acadêmico e profissional na área de educação me perguntaram: “você está produzindo filme agora?”. Essas questões me provocaram outra questão importante, que leva a pensar o distanciamento das diferentes experiências humanas no espaço escolar: por que causa surpresa ver uma professora (cuja formação não é em cinema ou área similar) produzindo um filme?

Discorrerei a seguir os motivos que me levaram a este caminho; os aspectos que compuseram a concepção e produção do filme; e o mais relevante: a experiência que o filme provocou aos/às estudantes atualmente em curso no Ensino Médio Integrado da comunidade lócus da pesquisa – o IF Baiano campus Catu. A experiência com a produção e a apresentação do filme se relacionou para mim diretamente com um modo de pensar freireano: “ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (FREIRE, 2001).

5.1 A CONCEPÇÃO E A PRODUÇÃO DO FILME DOCUMENTÁRIO

O Regulamento Geral do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (BRASIL,2018) reza, em seu art. 2º, que o programa “tem como objetivo proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos” que, por sua vez, sejam de “aplicabilidade

⁷⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gdn44-inQOA/>

imediate”, em consonância com o parágrafo único do artigo 15º.

Assim, o primeiro motivo para desenvolver um produto educacional de “aplicabilidade imediata” foi regimental: o PROFEPT exige a concepção, a aplicação (entendido aqui como colocar em experimentação) e a validação (que consiste na avaliação da banca examinadora do trabalho de conclusão de curso) de um produto educacional. No PROFEPT, o lugar do “produto” é central e finalístico. Inicialmente, esse tratamento pode gerar interpretações múltiplas e às vezes equivocadas acerca do desenvolvimento da pesquisa e do produto.

Aliás, do meu ponto de vista, os programas de pós-graduação profissionais no país buscam habitualmente abranger um ou dois procedimentos que apontem para sua natureza profissional para justificarem, talvez, as suas existências antagônicas. Isso representa mais uma maneira de conceber e reproduzir uma formação dual, porém no nível *stricto sensu*: alguns *pensam* (os programas acadêmicos) e outros *fazem* (os programas profissionais). Não devemos nos antecipar a essa dicotomia e conceber a formação humana integral aqui também? Afinal, os/as pesquisadores/as dos programas acadêmicos, ao pensarem, não fazem? Ou o pensar acadêmico não é um fazer? E nos programas profissionais, seus/suas pesquisadores/as não pensam ao fazer? Ou não são estes/as pesquisadores/as?

Parece-me problemático estarmos produzindo conhecimento em um campo de concentração que é a Educação Profissional e Tecnológica cujo enfoque tem sido na “formação integral” do/a estudante, e continuarmos a replicar formas antagônicas no desenvolvimento de pesquisas que abrigam esse mesmo espaço formativo. Considerando que o Regulamento Geral não define com precisão o que seja um produto educacional, consultei o significado do termo “produto” no dicionário do professor Alves de Almeida⁷⁵ para estabelecer alguns sentidos. Sua definição dizia: “Coisa produzida; resultado”.

Muitas coisas foram produzidas com esta pesquisa. Produzimos discussões em grupos de pesquisa e de trabalho, encontros de diálogos e formação, conteúdos em *lives*⁷⁶ para discutir categorias do processo de pesquisa (realizadas pós-período de pandemia), além de um texto dissertativo que pode contribuir com o debate sobre o fenômeno investigado, um filme documentário e

⁷⁵Trata-se do Novo Dicionário Ilustrado de Língua Portuguesa publicado em 1971 pela editora Otto Pierre.

⁷⁶ Expressão que caracteriza transmissões ao vivo realizadas nas redes sociais, na internet.

um mural virtual com os relatos dos/as estudantes atualmente em curso no Ensino Médio Integrado sobre o filme (o qual provoca ainda outras experiências para pensar a formação). Todas essas coisas são necessariamente produtos educacionais.

É partindo desse ponto de vista, neste momento da investigação no qual é possível perceber de maneira síncrona o ponto de partida e o ponto de chegada deste processo de produção, que me recuso a afirmar que o filme documentário é o único produto educacional desta pesquisa. Não é o único, não é mais e nem menos importante que os demais. Todavia, entre as coisas produzidas, a formulação do filme parte junto com este processo de investigação em atendimento ao Regulamento Geral do Programa, e teve a intenção de se constituir de fato como um “produto educacional” de enfoque principal desta pesquisa.

Ao continuar a minha busca para encontrar os sentidos de um produto educacional como natureza finalística da pesquisa, observei que a literatura sobre a construção de produtos educacionais ainda é muito pequena no Brasil (SILVA, et al, 2019). A ausência de uma literatura consubstanciada acerca dos sentidos de um produto educacional no contexto da Educação Profissional e Tecnológica provocou os/as próprios ingressantes no PROFEPT e outros sujeitos que se relacionam com este espaço a produzirem estudos que questionam, inclusive, se a construção de um produto educacional como trabalho de conclusão de curso na formação do mestre em EPT compromete sua própria formação *stricto sensu* (cf. PASQUALI et al, 2018).

Silva *et al* (2019) argumentam que a construção de produtos educacionais no contexto da Educação Profissional e Tecnológica se caracteriza por dois aspectos principais: sua fundamentação científica (porquanto sua construção é articulada necessariamente à pesquisa); e sua dimensão tecnológica, cuja aplicabilidade deve envolver “testes” em diferentes etapas para observar se o artefato atinge o objetivo para o qual foi constituído. Nesta perspectiva, concluí que a caracterização de um “produto educacional” está relacionada com os objetivos de sua criação, e sua avaliação deve perpassar pela capacidade de atingir os objetivos traçados em sua construção.

Minha intenção consistia precisamente em materializar algo, a partir do processo de investigação, que possibilitasse provocar a discussão e ressignificação acerca dos sentidos da formação do Ensino Médio Integrado (e

suas manifestações pós Ensino Médio Integrado) para os/as estudantes atualmente em curso no Ensino Médio Integrado. Em razão de buscar compreender também os reflexos do processo formativo na saída do Ensino Médio, isso só era possível de ser materializado com estudantes egressos/as.

Considerando que os/as estudantes em curso no Ensino Médio Integrado, em grande parte, são jovens, foi fulcral pensar a composição de uma “coisa” que não apenas comunicasse, mas que fosse, igualmente, provocativa, e alcançasse, para além dos/as estudantes em curso no Ensino Médio Integrado, outros sujeitos da escola (professores/as, gestores/as, pais, mães, egressos/as e outros/as) e da comunidade em geral. Nesse aspecto, o desenvolvimento de um produto audiovisual foi a opção que pareceu essencial, a princípio, para viabilizar essa experiência.

Em outros termos, a questão que se apresentou para mim foi: se a investigação se baseava nas experiências dos/as estudantes egressos/as compartilhadas através de suas narrativas, por que não capturar essas narrativas em imagem, além da voz, e compor, a partir delas, um produto que pudesse ser compartilhado para outros/as, essencialmente, à classe trabalhadora? Logo, o denominado “produto educacional” foi projetado visando o alcance de um objetivo específico (já mencionado aqui): produzir um documentário⁷⁷ a partir das experiências dos/as estudantes egressos/as participantes da pesquisa, visando-se configurar como um instrumento de reflexão para os/as estudantes em curso no Ensino Médio integrado, possibilitando, por extensão à classe trabalhadora, uma ressignificação sobre sua educação-formação⁷⁸.

O compartilhamento de experiências e construção de conhecimentos, tanto no âmbito da educação quanto fora dele, através das tecnologias digitais, tem-se tornado uma possibilidade com importante potencial de comunicação e difusão na internet. Assim, o desenvolvimento de um produto audiovisual que poderia ser acessado a qualquer tempo e em qualquer espaço poderia contribuir

⁷⁷ Inicialmente nossa intenção era produzir um curta de até quinze minutos, entretanto, com quase oito horas de material em gravação tornou-se realmente difícil construirmos uma narrativa com esta duração, pois teríamos de suprimir muitos elementos que se tornaram indispensáveis para provocar outras experiências.

⁷⁸ Optei por utilizar o termo “educação-formação” por compreender a necessária relação que perpassa entre estes dois termos: enquanto a educação se relaciona mais ao espaço institucionalizado, formação é de base do experiencial (MACEDO, 2011). Visto que esta pesquisa abrange os dois conceitos, é por ora apropriado o seu uso quando optamos por nos referirmos à formação e ao mesmo tempo à educação.

para repercutir as provocações geradas pelas experiências dos/as egresso/as entre os/as estudantes em curso no Ensino Médio integrado e outros sujeitos que porventura pudessem ser alcançados por este.

Em momento algum pensei que minha área de formação e atuação seria limitante a este processo de construção e produção de um filme. Em vez disso, busquei caminhos e articulações para consubstanciar a proposta nos limites das possibilidades. Um desses caminhos consistiu em contatar o Programa de Educação Tutorial (PET) Cinema da UFRB para a construção de uma parceria com professores/as e estudantes que fosse capaz de viabilizar a capacidade técnica necessária à produção do filme.

Todavia, através de uma mudança que ocorreu neste período, no meu contexto profissional, ao receber o convite para gerir o Núcleo de Mídias da Superintendência de Educação Aberta e a Distância da UFRB cujas atividades se relacionam, também, com o desenvolvimento de artefatos audiovisuais em educação, comecei a vislumbrar a materialização do filme através deste espaço de experiência. Nesse momento, o encontro com Lailson⁷⁹ e com uma estrutura que pudesse viabilizar esse objetivo foi fundamental para avançarmos com a proposta.

No campo do cinema, existem diferentes caminhos para se produzir um filme e contar uma narrativa. O gênero documentário se apresentou para nós como o gênero capaz de atender às nossas expectativas para se tornar um instrumento de reflexão por parte dos/as estudantes e da comunidade escolar sobre o processo formativo no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, busquei conhecer um pouco sobre sua natureza a fim de explorar com maior aprofundamento as reais possibilidades de sua função.

Encontrei em Penafria (2001, online), no texto “O ponto de vista no filme documentário”, uma afirmação que aponta para o papel que um filme documentário pode ter: “apresentar novos modos de ver o mundo ou de mostrar aquilo que, por qualquer dificuldade ou condicionalismos diversos, muitos não veem ou lhes escapa”. O filme consistiu, assim, na expressão daquilo que foi dito pelos/as estudantes egressos/as do Ensino Médio Integrado sobre sua formação. Essa expressão, constituída através de uma estética e uma narrativa própria, representa aquilo que vimos anteriormente com Smart (1978): a

⁷⁹ Mencionei anteriormente que Lailson é cineasta. Naquele momento atuava também no Núcleo de Mídias com a produção de objetos audiovisuais em educação.

construção intersubjetiva da realidade, construída também a partir do meu olhar sobre o fenômeno.

Uma realidade que não é imaginária, mas que consiste em uma “representação imaginativa do mundo histórico” (PENAFRIA, 1999, p. 25). Com isso, não intencionamos apresentar a reprodução de uma verdade ou uma solução sobre questões relacionadas à formação. Em vez disso, traduz experiências do campo do sensível dos /as estudantes egresso/as e pretende provocar outras experiências em seus/suas espectadores/as: a de pensar os sentidos de sua educação-formação e sua relação com o trabalho. Penafria (2001) possui uma interpretação sobre as principais funções do documentarismo que está em consonância com nossas intenções: “promover a discussão sobre o nosso próprio mundo; confrontarmo-nos ou distanciarmo-nos de nós próprios. Estão, também, a incentivar o diálogo sobre diferentes experiências, sentidas com maior ou menor intensidade” (PENAFRIA, 2001, online)

Logo, a expressão do fenômeno investigado no filme documentário abriga os sentidos atribuídos à formação pelos/as seis egressos/as entrevistados/as e a forma como cada um/uma lidou com essa formação, sua relação com o trabalho e a saída do Ensino Médio Integrado. Não representa uma resposta ou uma explicação de como a experiência formativa deva ser e menos ainda aponta um manual daquilo que é ou não é a formação no Ensino Médio Integrado.

Uma das características do documentário é o uso das imagens capturadas no lugar onde é dada a informação. Visto que o espaço de vivência comum dos/as entrevistados/as foi o Ensino Médio Integrado no IF Baiano *campus* Catu, buscamos trazer algumas imagens do espaço, embora tenhamos utilizado o fundo preto como recurso expositivo para gravar as entrevistas com o objetivo de dar enfoque à narrativa, conforme vimos no capítulo segundo.

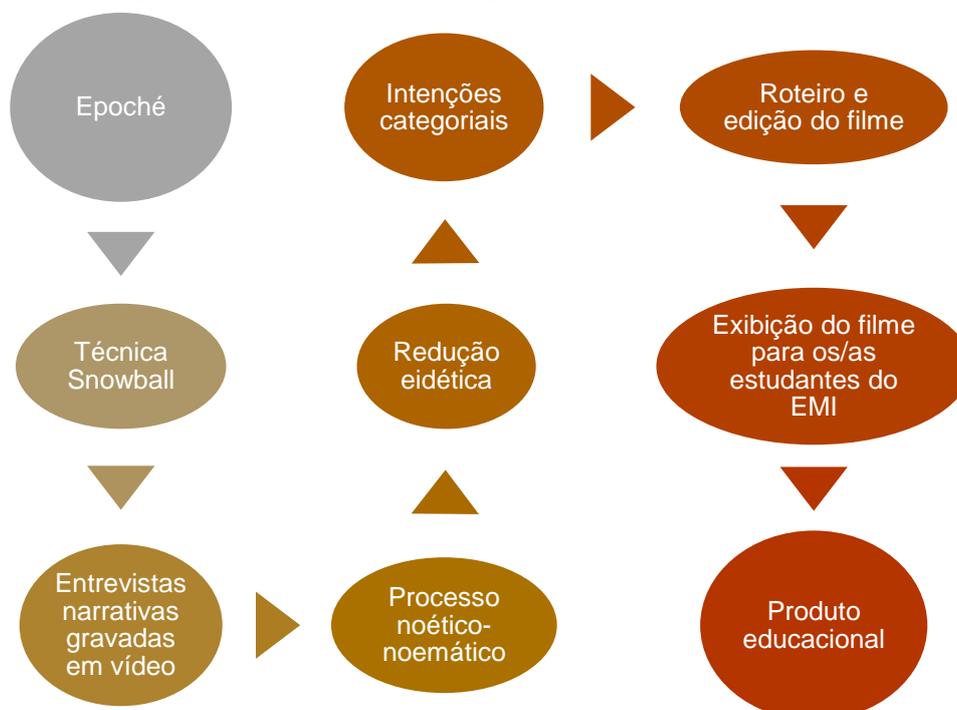
Para bem compreendermos como se deu o desenvolvimento do “produto educacional”, sistematizei as etapas de sua elaboração na Figura 7, a seguir. Nela, podemos observar que o produto nasce quando dispusemos o problema da pesquisa em *epoché* (mencionado anteriormente na página 43-44, neste trabalho) e se consubstancia com a sua apresentação para os/as estudantes em curso (trataremos deste momento específico adiante). As etapas que antecedem o roteiro do filme, discutidas no capítulo segundo, mostram uma inteira articulação com o desenvolvimento desta pesquisa. Após a apresentação do filme para os/as estudantes, realizamos alguns ajustes finais e sua

disponibilização como produto educacional para a comunidade escolar ocorrerá após a avaliação pela banca examinadora que compõe este trabalho.

Importa frisar que o roteiro foi construído apenas depois das gravações em razão de nossos interesses estarem voltados para o encontro com o fenômeno e para o que poderia ser manifestado a partir dele. É certo que partimos de um esquema de perguntas para a realização da entrevista narrativa. Discorreremos sobre isso também no capítulo segundo. Todavia, a construção do roteiro do filme se deu somente após chegarmos às intenções categoriais no processo de investigação. Apenas elementos de natureza expositiva/estética como o fundo preto foram concebidos anteriormente.

Dizer que o roteiro foi construído somente após a nossa interpretação do fenômeno apresentada aqui neste texto, entretanto, não significa dizer que o documentário é uma interpretação do fenômeno, pois, na verdade, representa sua expressão. Expressão que está imbuída também, inevitavelmente, do meu olhar sobre aquelas narrativas e da minha relação com elas. Nos termos de Nichols (2005), existe uma voz no documentário que transmite o ponto de vista social. Essa voz não se trata de um comentário narrado, mas é formada pela maneira como está organizado o material apresentado.

Figura 7 - Etapas de elaboração do "produto educacional"



Fonte: Elaboração própria

As músicas e o enquadramento utilizados no filme, a edição, apresentam intenções e elaboram uma lógica que apresenta o fenômeno e representa o mundo-da-vida, os sujeitos e sua relação com o campo do sensível: com experiências e concepções diferentes que se formam e se disputam. Macedo (2011) possui uma compreensão muito interessante sobre isso: “Se não nos aproximarmos e acompanharmos a experiência formativa do Ser, e trabalharmos com as definições de situações e os pontos de vistas que produzem, não teremos pesquisa na formação” (p. 67-68, grifo do autor).

A expressão do fenômeno no filme mostra diferentes formas de estar e se relacionar com o mundo em momentos distintos da vida que perpassam e se articulam com a última etapa da Educação Básica, a formação no/do Ensino Médio Integrado. Para além de intencional produzir sensações e reflexões em seus espectadores/as, as narrativas de experiências dos/as estudantes egressos/as os/as levavam semelhantemente para um lugar de reflexão que, talvez, até então não tivessem surgido em suas consciências. Daniel tem uma fala que aponta para isso:

Essa conversa foi uma conversa muito interessante, me fez sistematizar certas coisas que eu nunca tinha parado pra fazer (...). Foi muito interessante refletir a respeito de como o processo de formação do IF Baiano moldou aquilo que eu sou hoje, fez com que eu fizesse as escolhas que eu fiz. (Daniel, ENTREVISTA)

De acordo com Josso (2002), a narrativa de experiência é um “caminhar para si”, no qual através de um autorretrato os sujeitos manifestam suas existências e tomam consciência de sua postura e das ideias que “estruturam essa postura no processo de formação” (p. 44). São manifestadas suas opções, projeções e representações, que se tornam visíveis ou não para outros. No diálogo que tive com Joabe Meireles, quando perguntei para ele como foi a experiência de estar ali, contando um pouco sobre sua história, ele disse:

- Foi para mim um convite que eu fiquei nervoso, eu falei, vixe eu vou para entrevista de mestrado, como é que eu vou me portar? Como é que eu vou tá, né, sendo observado e tudo, aí eu cheguei e falei assim, não, eu vou, vou me preparar, né, fiz toda uma preparação para estar aqui, e eu me sinto muito grato pelo convite. (Joabe Meireles, ENTREVISTA)

- Qual preparação você fez?

- Ah, eu gosto muito de meditar, eu medito bastante hoje, todas as noites. (Joabe Meireles, ENTREVISTA)

Este diálogo que tive com Joabe provoca a pensarmos que as narrativas das experiências não são uma imitação da realidade, ainda que se articulem com ela e com a representação que o indivíduo faz de sua existência⁸⁰. Esta interpretação está em consonância com o ponto de vista de Penafria (1999) ao compreender que o filme documentário não pode ser a reprodução da realidade, mas corresponde necessariamente às representações de nosso mundo e também de sua incompletude (NICHOLS, 2005).

O filme está estruturado, além da abertura e da “conclusão”, em três eixos que representam os três *noemas* articulados às suas unidades de sentidos e às essências que caracterizam fenômenos observados no capítulo dois. Entretanto, as narrativas não seguem apresentadas na disposição deste trabalho e nem sempre serão encontradas nos mesmos eixos que estão neste texto. Isso foi necessário em virtude da necessidade de traçar as narrativas a um fio condutor no filme. O Quadro 5, na página seguinte, traz uma síntese do roteiro construído pós-intenções categoriais.

Realizamos precisamente cinco ajustes ao roteiro para chegar à versão final. Os números junto às iniciais dos nomes de cada entrevistado/a representam um código que utilizamos para a identificação da minutagem do discurso correspondente no material de origem. Os números representam os números de trechos utilizados e não são equivalentes ao tempo de fala, de modo que um/a entrevistado/a pode ter uma quantidade menor de códigos/ trechos e ter um tempo maior de fala. Não realizamos essa sistematização. A construção da narrativa buscou abranger a expressão do fenômeno e a lógica da construção se articula com o meu olhar sobre o fenômeno (SCHUTZ, 2018).

As trilhas sonoras que compõem o filme são de artistas do Recôncavo Baiano que gentilmente cederam suas músicas. Esse processo não foi apenas intuitivo. Consistiu na tomada do ponto de vista hegeliano de que a arte é uma expressão sensível da ideia⁸¹. Por essa razão, cada música incluída em cada momento do filme visa produzir sentidos à experiência no campo do sensível: para sentir, para pensar, para reelaborar. A música “Gente”, única que possui voz e canto no filme, traz um tom provocativo que emerge do questionamento de

⁸⁰ Para um aprofundamento sobre o estudo das representações, sugiro a leitura de Erving Goffman em “A representação do eu na vida cotidiana”, publicado pela primeira vez em 1959. Em sua interpretação da vida social, Goffman afirma que o indivíduo gere a apresentação de si em relação às impressões de outros, de forma consciente ou não.

⁸¹ Afirmando com base nos meus estudos/ escritos sobre Sociologia da Arte. O/a leitor/a poderá tomar como referência a obra de Hegel e seus estudos sobre a arte e a estética.

Louise, trazido no momento final. Trata-se de um convite ao/à espectador/a para discutir a educação-formação.

Quadro 5 - Síntese do roteiro construído pós-intenções categoriais

Eixo	Imagem	Áudio
Abertura	Fundo preto, comentário 1 (filme vinculado à dissertação), comentário 2 (intenção do filme), créditos principais, seguida de imagem do áudio A1; Imagens externas do campus e da estrutura física da escola; Fundo preto e entrada do título do filme.	Trecho da música “Bonsai de Lótus” de Ian Ferreira Nunes (instrumental) A1 Repete o trecho da música “Bonsai de Lótus”
1.Formação no EMI	Imagem do áudio correspondente; Trazer a imagem da foto do teatro que é feita referência no JS5; Trazer a imagem do campus ao se referir à fazenda no L2.	D1, D2, D3, D4, D5, D6 L1, L2, L3, L4, L5 A2, A3, A4, A5, A6, A7 JS1, JS2, JS3, JS4, JS5, JS6, JS7 S1, S2, S3, S4 JM1, JM2, JM3, JM4, JM5, JM6, JM7, JM8, JM9
2.Relação com o trabalho	Imagens do interior do prédio principal.	Trecho da música “Bons amigos” de Niel e José Sampaio (instrumental) ainda em JM9
	Imagem do áudio correspondente.	A8, A9, A10, A11, A12, A13 JS8, JS9, JS10, JS11, JS12, JS13, JS14 S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13 JM10, JM11, JM12, JM13, JM14 L6, L7, L8 D7, D8, D0, D10, D11.
3.Percurso formativo pós EMI	Imagens internas do prédio principal, produção de estudantes e evento;	Trecho da música “Matagal” de Ian Ferreira Nunes (instrumental)
	Imagem do áudio correspondente.	S14, S15 A14, A15, A16, A17, A18, A18. JM15, JM16, JM17, JM 18, JM19 D12, D13 JS15, JS16, JS17, JS18, JS19, JS20, JS21, JS22, JS23, JS24 L9, L10, L11, L12
	Imagens de cada estudante após L12, com exceção de L cuja fala os antecede.	Trecho da música “Bonsai de Lótus” imediatamente após L12
Conclusão	Imagem do áudio correspondente;	D14 A19 JS25, JS26 S16 JM 20, JM21 L13
	Entrada do título do filme; Nomes e imagens dos/as entrevistados/as em movimento; Imagem da arte gráfica em movimento (com os/as entrevistados/as) ao passar os créditos.	Música “Gente” de Mang Mama imediatamente após L13

Fonte: Elaboração própria

Legenda: A: Ariel; D: Daniel; JS: Joab Silva; JM: Joabe Meireles; S: Soliene, L: Louise.

O filme tem uma duração de 49 minutos e 20 segundos. O título que também compõe este trabalho, e parte de uma fala de Joabe Meireles, visa provocar o sentido de que, ainda que a escola seja um espaço considerado importante pela classe trabalhadora, a produção da nossa existência não se limita àquilo que é formulado para nós naquele espaço. As questões que podem ser provocadas, então, perpassam também pelas ideias sobre quem é “a gente” (nossa história), o que é o “aqui” (o espaço escolar) e o que é o “tudo” que a gente não encontra.

Elaboramos ainda um material que acompanha o filme e consta sua sinopse, ficha técnica e outras informações. Esse documento ficará armazenado no Portal eduCapes⁸² junto com o filme, e encontra-se no Apêndice – A deste trabalho. Ao olhar para esse material, ao ver o filme e receber os relatos dos/as estudantes após terem assistido ao filme, tenho os mesmos sentimentos que traduzem o sentido das palavras de Ariel, em epígrafe, quando se referiu à sua experiência formativa: “nem tudo foi em vão”!.

5.2 A PRODUÇÃO DA EXPERIÊNCIA: APRESENTAÇÃO DO FILME AOS/ÀS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A experiência de compartilhar um *frame* do filme para o público em geral através da imagem disposta na Figura 8 foi algo que me provocou alguns sentidos. Primeiro, conforme já mencionado, fez-me ter mais pistas de que a escola se distancia do mundo-da-vida, a ponto de causar curiosidade/surpresa/espanto a ideia de uma professora ter uma experiência cinematográfica. Embora nossa intenção jamais fosse provocar uma discussão da linguagem cinematográfica na prática educativa ou como uma metodologia de aprendizagem, é certo que isso também pode e deve ser feito.

Todavia, a questão que sobressai, aqui, emerge ainda da experiência. Nesse caso específico, trata-se também da experiência de alterar a estrutura do

⁸² O eduCapes consiste em um portal desenvolvido pela Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES que funciona como um repositório de objetos educacionais abertos para uso de professores/as e estudantes na educação básica, superior e na pós-graduação: <https://educapes.capes.gov.br/>

sensível ao buscar a construção de um produto educacional que não é uma cartilha, um guia, uma diretriz ou um documento norteador. Estes seriam produtos mais ou menos esperados dentro do campo da pedagogia (tradicional). Em contrapartida, a experiência de produzir um filme para mim é uma experiência de reflexão contra-hegemônica da realidade, porque subverte aquilo que é formulado para nós dentro do espaço escolar/ acadêmico.

Figura 8 - Identidade visual do filme



Fonte: arquivo pessoal. Frame do vídeo

Para além da provocação para pensar os arquétipos que encontramos no espaço escolar, que reproduzem um comportamento subserviente àquilo que é formulado *para* nós e não formulado *por* nós, pude perceber que o simples compartilhamento do *frame* do filme traz para perto sujeitos da escola e pessoas da comunidade que jamais, talvez, teriam contato com a discussão que é trazida neste texto. Algumas indagações foram eivadas de interesse sobretudo para se conhecer o conteúdo do filme: “onde posso ver este filme?”, “quando você irá compartilhar? ”, “este filme trata sobre o quê? ”.

Compartilhar o produto com outros sujeitos visando observar sua aplicabilidade consiste em um momento previsto pelo Regulamento Geral do PROFEPT. Quando concebemos o projeto de pesquisa, nosso intento consistia em realizar essa “aplicação” através da exibição do filme no auditório do IF Baiano campus Catu. Nessa etapa, pretendíamos realizar em seguida uma Roda de Conversa, para a qual seriam convidados/as os/as estudantes em curso e professores/as dos cursos integrados, técnicos/as, gestores/as, pais, mães e

responsáveis, egressos/as e comunidade em geral do IF Baiano *campus* Catu.

Os/as participantes seriam convidados/as de forma intencional e por indicação de pessoas da própria comunidade. O convite seria feito a alguns/umas professores/as, que, por sua vez, estenderiam o convite à(s) turma(s) específica(s) de estudantes, que, por conseguinte, estenderiam o convite aos seus pais e mães, e assim por diante.

Com a situação de pandemia Covid-19, tornou-se necessário realizamos ajustes a esta etapa que já não poderia ocorrer presencialmente. Desta maneira, organizamos a apresentação em três turmas do Ensino Médio Integrado do IF Baiano *campus* Catu, cujas aulas estavam ocorrendo em plataformas virtuais. O Quadro 6, a seguir, mostra as turmas, a quantidade de participantes e o tempo/horário de duração do encontro virtual.

Quadro 6 - Caracterização das turmas que experienciaram a apresentação do filme

Turmas de EMI IF Baiano <i>campus</i> Catu	Quantidade de Participantes	Data	Local
Téc. em Agropecuária 2º Ano – Matutino Turma A	18	15/06/2021 8h às 9h30	Plataforma virtual
Téc. em Agropecuária 2º Ano – Matutino Turma B	19	15/06/2021 10h às 11h30	
Téc. em Química 4º Ano – Matutino	18	16/06/2021 8h às 9h30	
TOTAL	54		

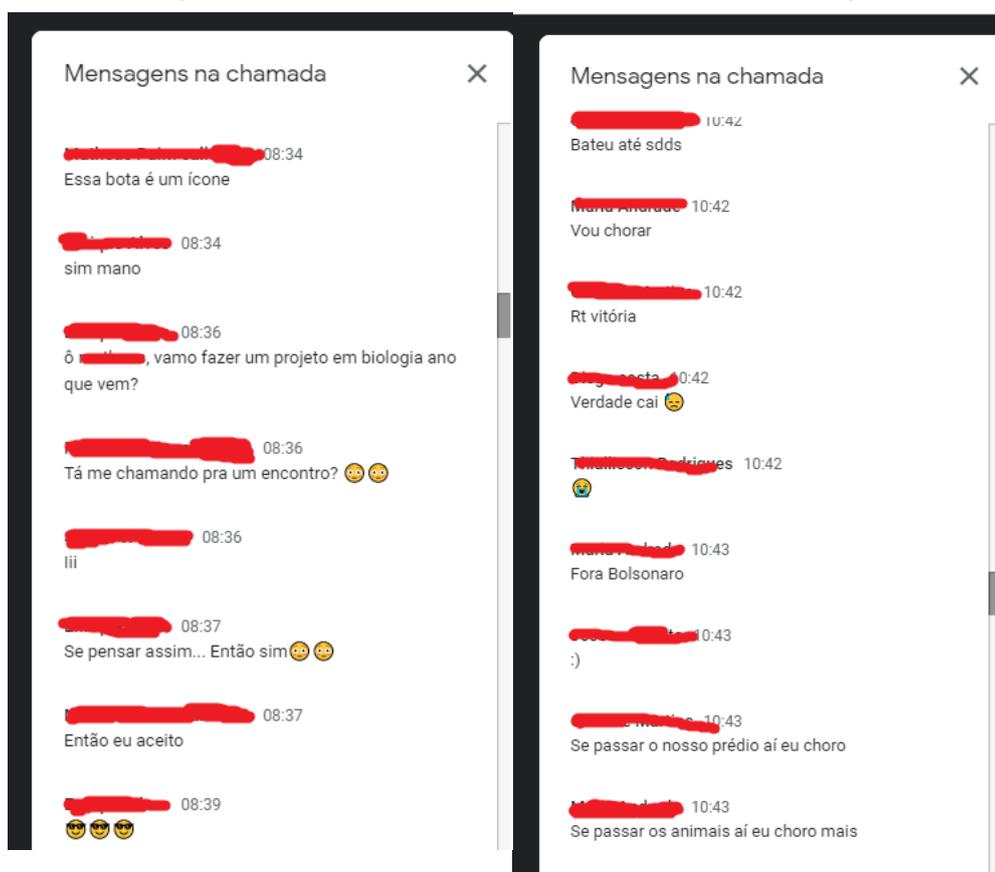
Fonte: elaboração própria

O encontro foi seguido de uma apresentação breve sobre as razões que me levaram a estar ali compartilhando o filme com eles/as. Não compartilhei o *link* de acesso ao filme, no momento, tendo este sido exibido através da plataforma virtual que acontecia a aula. As interações foram diversas e ao mesmo tempo foi muito curioso ouvir e ler as reações de cada estudante que se pronunciou através de comentários escritos ou orais na própria sala de aula (virtual) ou ainda através do *padlet* (um mural virtual que ficou disponível através de um link, no qual eles/as poderiam tecer comentários escritos acerca de suas percepções sobre o filme ao final da exibição ou em momento posterior – visto que o mesmo continuaria disponível para isso).

Vejamos primeiramente as interações que se seguiram, ainda quando o filme estava sendo exibido, na Figura 9, na página seguinte (os nomes foram ocultados). Os primeiros aspectos observados nas interações estão relacionados com os sentimentos de identificação para com os/as estudantes

egressos/as que aparecem no filme e suas experiências. Na Figura 9, é possível observar que um/a dos/as estudantes reage imediatamente à referência que Ariel faz às botas que usou durante as atividades práticas em sua formação. Em seguida, observamos que um/a estudante convida outro/a a elaborar juntos/as um projeto em uma determinada área do conhecimento, em virtude da experiência trazida por Ariel acerca do momento que decidiu se articular para o desenvolvimento de um projeto científico.

Figura 9 - Interação dos/as estudantes do EMI durante a apresentação do filme



Fonte: arquivo pessoal. A imagem mostra mensagens de duas chamadas em plataforma virtual, sendo uma a turma A e, outra, a turma B do 2º ano do curso de Técnico em Agropecuária do EMI do IF baiano *campus* Catu.

Lembremos que a experiência é algo que *nos* implica e não o que sucede (MACEDO, 2015). O que os/as estudantes esperam com a Iniciação Científica? Aprender métodos científicos de pesquisa? Mostrar e apresentar experimentos científicos? Ou melhorar sua comunicação oral e escrita? Isso é algo para se pensar. Perceber como o filme “afetaria” os/as estudantes atualmente em curso no Ensino Médio Integrado foi algo muito interessante de observar. Além de os/as afetar, a experiência com o filme estava os/as mobilizando para algo.

Ainda na Figura 9, é possível observar que a experiência com o filme tocou as emoções de alguns/mas estudantes do curso Técnico em Agropecuária do 2º ano B. As imagens produziram lembranças do espaço e da história que eles/as estão vivenciando. Isso ficou demonstrado para mim através de comentários como “vou chorar”, “se passar o nosso prédio aí eu choro”, “se passar os animais choro ainda mais” durante a exibição do filme. Outra reação imediata (que não está disposta na Figura 9), em reação à fala de Joabe Meireles, quando este relatava sua experiência no grêmio estudantil, dizia assim: “aprendi tanta coisa com o grêmio”.

Durante a exibição do filme foram muitas as interações imediatas que transcorreram e se tornaram visíveis nas mensagens da plataforma virtual. Uma mensagem neste intervalo me chamou à atenção. Dizia assim: “Afff eu qria tanto tá indo pro colégio”. Isso aponta para a situação de pandemia atualmente existente (que obriga o distanciamento e, por conseguinte, requer a necessidade da suspensão das aulas presenciais), demonstrando também que o sentimento para com a escola não é o de negação. Ao contrário disso, fica entendido para mim que estar ali, no espaço escolar, é algo realmente desejável para eles/as.

Isso não deve nos causar surpresa se considerarmos as experiências dos/as egressos/as já discutidas neste trabalho. O sentimento comum entre os/as estudantes em curso era o de supervalorização da escola, e nesse momento, eu ainda não havia observado uma reflexão mais crítica (e também não estava esperando por isso em virtude que nosso intento estava em provocar experiências, as quais se constituem, vimos anteriormente, como diferentes atos de consciência).

Após a apresentação do filme, disponibilizei o endereço de acesso ao *padlet* para que eles/as pudessem tecer os comentários escritos acerca do filme. Eu havia realizado duas publicações no *padlet*, uma com a ficha técnica do filme e a outra com um breve relato que continha minha apresentação e o levantamento de algumas questões que eles/as poderiam considerar ou não para elaborarem seus registros. Para além da percepção deles/as sobre o filme, minha intenção era saber se o filme provocou de fato a pensar sobre a formação e a relação com o trabalho. Então, formulei questões que me possibilitassem compreender isso:

- 1) O filme provocou você a pensar sobre sua atual formação no IF? Em que momento?

- 2) E sobre o seu percurso quando concluir o Ensino Médio Integrado? Ajudou você a pensar sobre isso? Por quê?
- 3) Será que tem sentido pensar sobre a relação entre educação e trabalho? O que você acha?
- 4) Você concorda com algo do que os/as entrevistados/as do filme disseram? Discorda de algo? Por quê?
- 5) O que você acha que foi muito bom e muito ruim no filme?
- 6) Gostaria de dizer algo mais?

Importa dizer que não levantei questões outras. A experiência de ver o filme parece ter sido de fato provocativa porque os comentários consistiram para além dessas questões. Além disso, alguns/mas estudantes resolveram imediatamente relatar suas percepções oralmente após o término do filme. Uma turma específica entre as três destacou-se nesta participação. Ainda assim, obtive 39 (trinta e nove) contribuições no *padlet*, além da discussão oral que se sucedeu após o filme. Embora eu tivesse comunicado que eles/as poderiam relatar suas experiências e elaborar suas críticas anonimamente, muitos/as optaram por dizer seus nomes e turmas correspondentes. Para preservar o anonimato, visto que nesta etapa da pesquisa não estava previsto o compartilhamento das identidades, irei chamá-los por nomes fictícios (a escolha pelo gênero desses nomes foi baseada em seus nomes originais). Para caracterizar as citações a estes registros escritos no *padlet*, neste texto, informarei além dos nomes fictícios, a expressão “online” em seguida. Disto isso, vejamos um dos relatos⁸³:

No decorrer do documentário eu pude identificar muito daquilo que eu presenciei no Ifbaiano como discente, acredito que todos *aqueles relatos compartilham sentimentos em comum* (...). Pensar sobre minha atual formação é algo que eu tenho feito muito, principalmente durante os últimos dois anos por causa da iniciação científica. *Os relatos do filme me fizeram lembrar nitidamente de como eu imaginava minha formação no IF, devido ao fato de que a maioria ali não atua diretamente na área pela qual cursaram*. Quando eu fui aprovado no curso integrado de agropecuária, eu me senti na obrigação de atuar naquela área de alguma forma, algo que provavelmente deve acontecer com todo calouro, talvez pelo fato de não entendermos muito bem o que significa ter uma formação técnica e qual é o impacto acadêmico disso, (...) essa formação é uma bagagem preciosa e que se aproveitada do jeito certo, pode somar imensamente em qualquer formação. (Jorge, ONLINE, grifo meu)

⁸³ Os relatos foram reproduzidos na forma em que se encontram no mural. O uso da expressão “(...)” indica, aqui também, que suprimi uma parte do relato.

Para o/a estudante Jorge, a experiência com o filme reforça a ideia de que a formação técnica é “preciosa” e pode ser aproveitada em qualquer percurso formativo que ele/a porventura venha fazer. Ele/a observa que a experiência da maior parte dos/as participantes do filme se produziu em uma área diferente daquela que eles/as cursaram no Ensino Médio Integrado. Essa questão é percebida de maneira proeminente pelos/as estudantes:

Por quase todo documentário identifiquei-me com as falas dos entrevistados, justamente porque parte das experiências por eles vividas são comuns a todas as gerações de estudantes do IF Baiano Campus Catu. O documentário fez com que eu reavivasse algumas reflexões que tenho feito há algum tempo, principalmente nos últimos dois anos por conta da iniciação científica. Quase todos os relatos apresentaram elementos os quais eu compartilho do mesmo sentimento, por exemplo, o fato de eu estar em um curso que não exatamente está ligado as minhas metas de "carreira". Logo no início é comum alguns de nós (estou incluso) sentirmos a obrigação de atuar na área técnica. Quanto a minha formação após o Ensino Médio, pretendo me licenciar em História e atuar também na área de pesquisa (especialmente na área de games e ensino, a qual já estou inserido), e o documentário me fez perceber, mais uma vez, que não estamos limitados aquilo que estudamos "hoje". (Eduardo, ONLINE, grifo meu)

O que deve representar o “reavivar” a que Eduardo se refere? Ficar bem lembrado e voltar a estar presente nas memórias. Para ele o filme ajudou a se lembrar que a sua formação (técnica, escolar) não deve ser um fator limitante em seu percurso formativo. Ele traz também uma reflexão importante que aponta para a história dos/as estudantes que passam por aquela escola: parte das experiências dos/as egressos/as no filme são experiências “comuns a todas as gerações de estudantes do IF Baiano Campus Catu”. Ao ter contato com este comentário, achei necessário recorrer a Thompson (1981) para bem compreendermos o que provavelmente se passa na experiência de Eduardo.

Segundo Thompson (1981), é através da categoria experiência que se “compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (Ibidem, p. 15). Entendo, desta maneira, que Eduardo reflete, a partir da experiência, o que acontece a ele e aos demais estudantes da classe trabalhadora no tempo histórico. Fica entendido para mim que a experiência surge de forma espontânea, mas não surge sem pensamento (THOMPSON, 1981). Observemos este outro relato:

O documentário me fez perceber que a maioria dos alunos do If passa

por momentos parecidos. Fiquei muito tocada quando eles diziam ter medo do que encontrar aqui fora e se ia conseguir algo no curso escolhido, pois esse é o meu maior medo. Tenho medo do que encontrar quando sair do If (...) mas, ver eles falando (...) acabou me dando um pouco de tranquilidade (Ariane, ONLINE).

Já vimos que a experiência em Thompson (1981) também é sentimento: “as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias”, mas também “experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esse sentimento na cultura” (p. 189). Ariane relata que sente medo do que vai encontrar depois da escola e foi especialmente tocada por essas provocações no filme. Ao mesmo tempo, conhecer as experiências de outros sujeitos que passam pelo mesmo sentimento permite-lhe uma compreensão mais crítica desses processos (é o que sugere para mim a afirmação dela sobre ter “um pouco de tranquilidade”). Vejamos que uma experiência parecida com esta se passa com Mike:

Através do filme tive grandes lembranças sobre o período o qual entrei na instituição. O mesmo apresenta *vários relatos os quais tenho a mesma opinião e os mesmos sentimentos. Um desse é quando o entrevistado fala sobre o fato de eu estar cursando algo que não se liga aos meus pensamentos futuros e de carreira. Em relação a minha formação futura, pretendo seguir na área de direito para ingressar na polícia civil como Delegado, e o documentário fez com que eu percebesse que não é necessário seguir a carreira a qual eu estudo atualmente, ou que eu posso incluir a área em uma profissão envolvendo a área a qual quero seguir, podendo atuar como Advogado ambientalista (Mike, ONLINE, grifo meu)*

É curioso como Mike relaciona sua opinião e seus sentimentos com aquilo que é expressado pelo fenômeno: o que fazer com o elemento técnico da formação pós-conclusão do Ensino Médio. Esse relato coincide com o de outra estudante, que estende sua reflexão para além da formação técnica, e pauta a educação escolar quando provocada a pensar sobre os sentidos que esta tem na sua relação com o trabalho: “A educação nos favorece em alguns aspectos do nosso cotidiano, porém não aprendemos o que fazer depois que saímos da escola” (Babet, ONLINE).

O sentimento e o pensamento advindos de um não saber o que fazer após a escola se tornou muito presente. Um estudante afirmou: “Eu por exemplo não tenho ideia do que fazer pós IF, e assistindo o documentário e vendo que isso é normal, pude ter um olhar mais crítico em relação a minha formação como técnico”. (Leandro, ONLINE). A experiência que Leandro vê como “normal” (no

sentido de comum/ usual) é o que nos passa e nos acontece como classe que vive do trabalho.

É conhecendo a sua experiência que a classe trabalhadora, assim como Leandro, pode formular uma consciência mais crítica em relação à sua formação e à sua realidade. É pela experiência que os/as estudantes da classe trabalhadora podem exercitar aquilo que Freire (2001) afirma sobre mudar a qualidade “de menos crítica para mais crítica, de sua capacidade de entender o mundo. De saber o mundo” (p. 50), e “nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente” (p. 9). Vamos adiante considerando agora o relato de Monalisa:

O documentário se torna essencial e interessante pois por muitas vezes escutamos um estigma a respeito do IF, "como assim estudou tanto tempo e não atua na área de seu curso?", e podemos observar claramente no documentário uma resposta pra esse questionário, mesmo que não tenha sido feita diretamente. (...) O documentário se mostra extremamente importante, e com um valor inestimável (Monalisa, ONLINE)

É interessante ponderarmos sobre a experiência de Monalisa: aponta para a ideia de que o documentário traz uma resposta para se pensar o estigma instalado na sociedade sobre o/a estudante se inserir na mesma área de formação do Ensino Médio Integrado. Eu não saberia dizer a natureza da resposta que ela considera que o documentário traz. Precisaria de mais elementos para isso. Ademais, as experiências de Ariel e de Joabe Meireles no filme indicam que não ocorreu a inserção deles no mundo do trabalho na mesma área de “qualificação” porque faltou emprego. Não foi necessariamente uma escolha.

Observei que essa questão sobre a relação entre área de trabalho posterior e a formação no Ensino Médio Integrado continuou a aparecer em outros/as relatos:

O filme me fez refletir sobre a minha atual formação no IF, principalmente no momento em que o entrevistado diz que hoje atua em uma área totalmente diferente da que estudou. Acredito que isso acontecerá comigo, pois, tenho a intenção de cursar a faculdade de engenharia elétrica ou direito, que são áreas totalmente diferentes do curso técnico que eu estudo no momento (agropecuária). Assim como também me ajudou a pensar no percurso quando concluir o ensino médio integrado, aumento [sic] mais e mais a minha vontade por estudar. (João, ONLINE, grifo meu)

A divergência entre a formação técnica e o emprego parece constituir uma tensão constante entre os/as estudantes. Não apenas em relação à correspondência com a área de atuação no mundo do trabalho após a escolarização, mas também ao prosseguir os estudos no Ensino Superior. Isso confirma para mim como o elemento técnico está subestimado na formação, de modo que ele se apresenta no mesmo lugar em que foi colocado pelos/as egresso/as: o “plano b”, “na hora da necessidade”. A natureza técnica da formação aparece associada necessariamente a uma qualificação profissional produzida para o atendimento das necessidades do desenvolvimento capitalista (CARNOY e LEVIN, 1987).

Eu tinha uma certa preocupação sobre as interpretações que os/as estudantes em curso no Ensino Médio Integrado poderiam ter a partir do filme. Ademais, como já destaquei, ali não está a nossa interpretação do fenômeno, mas sua expressão, ainda que a narrativa formada no documentário se articule com meu olhar para o fenômeno (SMART, 1978). O que não se pode perder de vista é que a interpretação do fenômeno pode ocorrer ou não, e relaciona-se com a consciência do espectador (isso está apresentado nos *cartuns* de Quino com a Mafalda e as personagens que se relacionam com ela no capítulo inicial deste trabalho).

Em verdade, temos o fenômeno se mostrando a partir de si mesmo. É aqui o voo do pássaro de Schutz (2018), mencionado anteriormente. Portanto, teremos atos de consciências distintas a partir da experiência com o filme. A percepção do mundo-da-vida, também discutida antes, ocorre através de uma multiplicidade de evidências. É pensando assim que diferentes sujeitos poderão se dar conta de coisas diferentes através de experiências diferentes:

Quando eu fui aprovada no IF eu pesquisei sobre, tentei achar pessoas falando sobre no YouTube e não achei nada que fosse realmente construtivo e que me desse noção do que era, em relação ao trabalho me identifiquei também pois quero sair do IF e tentar a UFBA logo em seguida, não vou mentir fico muito nervosa com isso e vi no documentário que eu posso esperar um pouco pra por as ideias no lugar (Sofia, ONLINE)

Esse “esperar um pouco” que Sofia coloca é um contrassenso àquilo que é pensado para a classe trabalhadora a partir da lógica da produtividade capitalista. A ideia de se sentir incomodada, “nervosa”, traduz as pressões exercidas pelos valores capitalistas que perpassam pelos grupos sociais e

familiares para que os sujeitos tenham uma ocupação profissional ou acadêmica após o Ensino Médio. Porém, o esperar que ela pautar não é um esperar improdutivo para ela. Notemos com atenção o que ela diz: esperar para pôr “as ideias no lugar”. Trata-se de ela mesma formular algo para si própria. Isto só é improdutivo do ponto de vista dos interesses hegemônicos que vão intencionalizar que o indivíduo se ocupe rapidamente com um posto de trabalho após o Ensino Médio ou, caso não haja emprego, é estimulado a estudar mais, realizar outros cursos ou ingressar no Ensino Superior para depois ser “utilizado” como instrumento de fator de produção visando aumentar a riqueza pessoal e “coletiva” (LAVAL, 2019).

Em outros termos, a estreita relação da educação com as estruturas econômicas, por mais que tenha possibilitado a expansão educacional e ampliando as possibilidades de acesso aos saberes historicamente acumulados pela humanidade, tem desconsiderado “todas as representações do futuro ligadas às condições presentes” (Ibidem, p. 52), e objetivamente se põe a esquecer que a relação do indivíduo com o mundo-da-vida “envolve tanto uma história pessoal e coletiva como as relações entre as classe sociais” (Ibidem, p. 52). Vejamos a experiência de Salustiana:

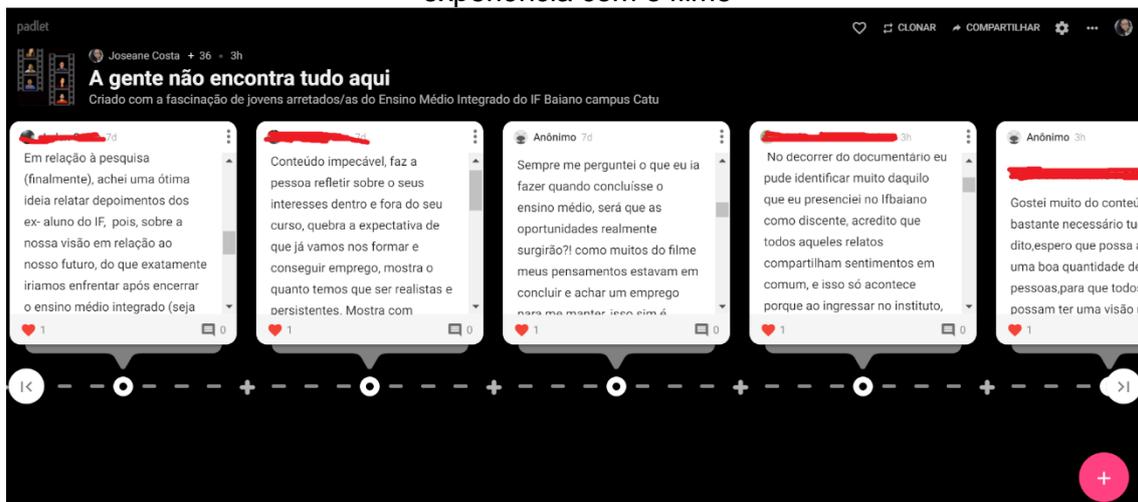
(...) ao entrar no IF eu queria conhecer coisas novas e descobrir coisas que pudesse [sic] me ajudar a me encontrar, quando digo 'me encontrar' me refiro a talvez descobrir algo que eu me apegasse a fazer, ao assistir esse filme me fez refletir as minhas decisões e pensamentos (...) Sempre me perguntei o que eu ia fazer quando concluísse o ensino médio, será que as oportunidades realmente surgirão?! como muitos do filme meus pensamentos estavam em concluir e achar um emprego para me manter, isso sim é importante também, mas as vezes posso tá descuidando de focar no conhecimento (...) A relação do estudo com trabalho, para me é meio que uma dupla imbatível, (...), eu sempre tenho o hábito de falar que, quando eu concluir vou ficar uns anos sem estudar kkkk mas com esse filme me fez repensar, da um pausa é sim necessário mas sempre buscar aprender coisas novas e buscar conhecimento novos é necessário também, não devo me prender a uma coisa só (...) fácil não é, mas também nunca foi e nem será (Salustiana, ONLINE, grifo meu)

É muito instigante observar os diferentes atos de consciência dos/as estudantes. Para Salustiana, visto que seu objetivo pós Ensino Médio era conseguir um emprego, a experiência trazida no filme produz outro foco para sua atenção: o conhecimento. Embora planejasse ficar sem estudar (talvez aqui sua resistência pode estar associada à produtividade do trabalho escolar/acadêmico), o documentário a provoca a repensar sobre isso, a colocar-se para

outras possibilidades e não a se aprisionar a “uma coisa só”. Isso nos ajuda também a perceber as escolhas intrinsecamente relacionadas a uma concepção utilitarista da educação: achar um emprego e não envidar esforços para a construção de saberes mais amplos.

Fiquei tão entusiasmada com os relatos dos/as estudantes, que trouxe aqui uma imagem, disposta na Figura 10, para mostrar um recorte do *padlet* construído por eles/as (os nomes foram ocultados). Neste mural virtual, encontram-se os relatos obtidos acerca da experiência com o filme cujas menções faço neste capítulo. Cabe lembrar que nossa intenção consistia em, através das experiências dos/as egressos/as, provocar outras experiências para se pensar a educação e o trabalho. Todavia, eu não esperava que os registros feitos pelos/as estudantes/as a partir da experiência com o filme se tornassem tão surpreendentes para mim e desconfio que, também, tenham causado surpresa ao/à leitor/a.

Figura 10 - Mural virtual construído com os/as estudantes do EMI sobre sua experiência com o filme



Fonte: arquivo pessoal

Entre os 36 (trinta e seis) relatos registrados no *padlet* (alguns já aludidos aqui), existe o de um/a estudante que chamarei de Antônio, que afirma que o conteúdo do filme “quebra a expectativa de que já vamos nos formar e conseguir emprego”. Ele continua (embora não possa ser visualizado aqui nessa imagem): “mostra o quanto temos que ser realistas e persistentes. Mostra com clareza como é o mundo do mercado de trabalho [...]. Nos mostra que *nossos conhecimentos adquiridos podem ser utilizados não só para aquilo que nos foi*

ensinado” (Antônio, ONLINE, grifo meu). Essa é uma interpretação muito interessante, na medida que é provocada pelo filme e me causa espanto e admiração. Ele faz menção ao uso do conhecimento adquirido na escola para algo que não é/foi ensinado pela escola.

Esse relato de Antônio poderia rematar este processo de investigação. Sua reflexão não apenas alcança nosso objetivo traçado para o filme documentário enquanto produto educacional, que é o de provocar uma experiência para pensar a formação, como também vai além. Ele consegue, além de ter uma intenção (um ato de experiência), formular uma consciência que subverte aquilo que se espera (hegemonicamente) da classe trabalhadora: o ato de conformar-se com o que lhe é dirigido/pensado/ formulado *para* ela, e não *por* ela. Está entendido para mim que Antônio teve um encontro entre consciência-coisa que coincide com a ideia que tomamos para o título do filme: “A gente não encontra TUDO aqui”.

Para nós foi significativo realizarmos a apresentação do filme para as turmas de estudantes do Ensino Médio Integrado da comunidade lócus da pesquisa, alcançando, assim, a “aplicabilidade do produto educacional” (p. 25) e os objetivos anteriormente traçados de provocar outras experiências para reflexão e, mesmo, resignificação dos/as estudantes sobre sua educação-formação. Entretanto, como afirma Macedo (2015), “a experiência nunca nos deixa indiferentes”.

Nossa intenção é realizar outros encontros com a comunidade escolar do IF Baiano *campus* Catu para apresentar o filme e ampliarmos o debate que pode ser articulado também com outros espaços educativos que se relacionam com estudantes da Educação de Jovens e Adultos, estudantes das escolas públicas do Ensino Médio, estudantes do Ensino Fundamental, estudantes da classe trabalhadora. Certamente pode ser também um instrumento para outros/as pesquisadores/as da área de educação para pensar e refletir sobre a formação.

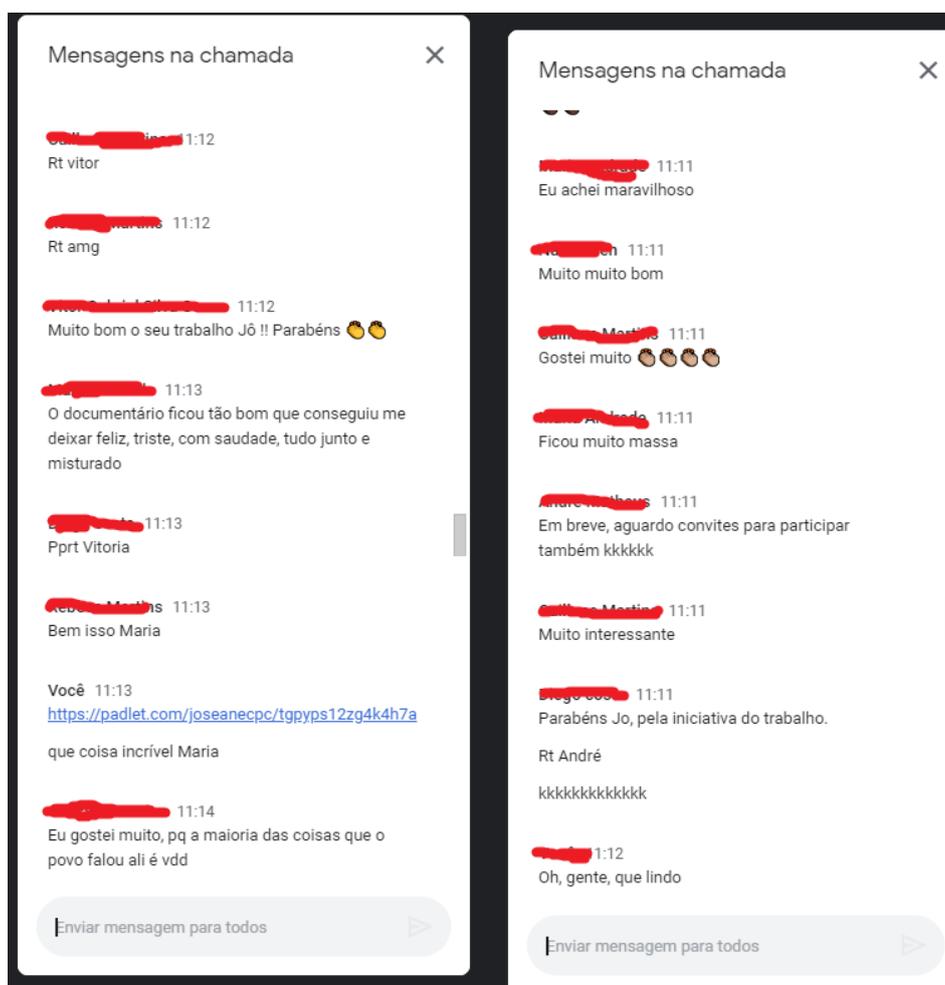
Talvez possamos incluir posteriormente uma versão com legenda e com tradução em libras, e até mesmo elaborar *teaser*⁸⁴ para disponibilizar no canal digital do filme para uso da comunidade escolar, aspectos estes que se tornaram difíceis de dar materialidade em virtude da escassez de recursos para o financiamento de pesquisas científicas no país (quanto menos para produtos

⁸⁴ Trechos curtos do filme.

educacionais).

Como quase tudo na escola tem uma nota, ela também apareceu espontaneamente na avaliação do nosso documentário: “Belo trabalho, boa sorte! E participe mais vezes da aula na turma 2 b (que será 3b). Pontuaria com 10 mas o áudio ficou meio falho, então 9 e 5” (Jonas, ONLINE). Lailson ainda não tinha tratado o áudio com os ajustes finais quando realizamos a primeira apresentação. Certamente está bem melhor agora (nos limites das possibilidades!). No apêndice A deste trabalho, é possível observar outros comentários desses/as estudantes no documento que acompanha o filme. Foi uma experiência incrível receber as críticas deles/as no momento final do encontro, para além dos registros no *padlet*:

Figura 11- Interação dos/as estudantes do EMI ao término do encontro de exibição do filme



Fonte: arquivo pessoal

Neste momento me reencontrei com um pensamento de Penafria (2001) acerca daquilo que um documentário tem de mais gratificante para nos dar:

“experimentar o pulsar da vida das pessoas e dos acontecimentos do mundo”. Para além disso, ficou apresentado para mim que o filme consistiu em uma “intenção cheia”, uma presença de experiências de formação provocadoras de “um conhecimento aprofundado sobre a nossa própria existência” (Ibidem, p. 9).

O último comentário registrado no *padlet*, dias depois de exibição do filme (pois, o mural continua ativo e disponível através do *link* de acesso), veio de uma estudante do 4º do curso Técnico em Química que vou chamar de Safira: “o documentário (...) trouxe novos ânimos a partir das declarações feitas pelos ex alunos. Não vejo necessidade alguma de alteração ou *adição de conteúdos*” (Safira, ONLINE, grifo meu).

Esse comentário de Safira interessa porque pressupõe que ela considerou muito satisfatório o conteúdo do filme. Não levantamos questões dessa natureza (sobre alterar ou adicionar o conteúdo do filme). Por “adição de conteúdo”, nós podemos interpretar, entre outras coisas, uma questão em especial: ter, por exemplo, no filme, a presença de pesquisadores/as, professores/as ou outros/as profissionais da escola, além dos/as egressos/as, para trazer “explicações” ao fenômeno. Nunca tive essa intenção, visto que isso nos desviaria do âmbito do experiencial, que é a formação, para o âmbito do educacional, que se fundamenta na estrutura (MACEDO, 2011). Certamente, os desdobramentos com o filme não seriam os mesmos, pois a formação não se explica, mas compreende-se a formação. (MACEDO, 2011).

Isso contribui para pensarmos que trazer os/as egressos/as por já terem vivenciado o processo formativo foi assertivo (explicitamos as razões nas Notas Iniciais e no capítulo dois deste trabalho), vez que eles/as tinham “intenções cheias”, a expressão do fenômeno. Não era a educação-formação sendo discutida/ pensada/ vivenciada por pesquisadores/as ou professores/as. Poderia ser também se tivesse outra intenção. Mas seria formulado *para* eles/as e não *por* eles/as e, por certo, não alcançaria os objetivos a que nos propusemos e dificilmente seria capaz de trazer “novos ânimos”, como disse Safira.

Aliás, o que podem ser os novos ânimos mencionados por Safira? Lembremos do que nos disse Joab Silva acerca do que fez sua turma, ao finalizar o ano letivo e estar, nos termos dele, com os “ânimos animados”: invadiram a piscina da escola e como resposta foi dito que se tratava de uma “revolução” (p. 113 -114, neste trabalho). Thompson (1981) afirmou que a experiência não chega obedientemente. O termo ânimo pode ser vertido como força, coragem,

diante das condições adversas. “A gente não encontra TUDO aqui” representou um pouco disso em diversos sentidos: na sua concepção, expressão e interpretação; propõe-se a produzir esse “conhecimento que se processa o tempo todo”, a experiência (THOMPSON, 1981, p. 17). Uma experiência para provocar outras experiências. Uma experiência que veio/ vem desobedientemente para formular outras desobediências.

6 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS (embora finais)

Conduzimos essa investigação para um remate exatamente em um momento em que o país chega a centenas de milhares de mortos pela pandemia de Covid-19, uma verdadeira sentença de genocídio para a classe trabalhadora brasileira.

É também justamente nesse momento de mortes - evitáveis - que o então Ministro da Economia, Paulo Guedes, lamenta o aumento da expectativa de vida de homens e mulheres que trabalham durante toda a sua vida produtiva, sugerindo que a longevidade do povo brasileiro é insustentável para as contas públicas.

O negacionismo da ciência, a ausência de políticas públicas para conter a situação pandêmica, observados desde os primeiros registros da Covid-19, agregados ao discurso antivacina do atual presidente (quando os avanços científicos já anunciavam os caminhos para a imunização) e à negligência para realizar os primeiros movimentos visando à vacinação em massa por parte do governo, são diretamente proporcionais à intenção de que as pessoas vivam pouco para reparar a economia.

Quando estávamos iniciando os processos dessa investigação, o presidente eleito, Jair Messias Bolsonaro, tomava posse em 1º de janeiro de 2019. No período eleitoral, Bolsonaro e sua equipe já anunciavam a reforma da previdência, a flexibilização das leis trabalhistas e a gestão de uma educação baseada em preceitos empresariais. Não foi nenhuma surpresa a adoção de medidas rápidas a favor do mercado e do capital. O que ocorreu de surpreendente foi a intensificação dos ataques aos/trabalhadores/as e aos movimentos sociais de trabalhadores/as e estudantes mediante a situação de pandemia.

Diante do agravamento da pandemia resultante, principalmente, de uma política negligente e negacionista, novas medidas de flexibilização das leis trabalhistas se tornaram ainda mais cruéis para as trabalhadoras e os trabalhadores deste país. No campo da educação, as medidas e os ideais relacionados à reforma do ensino médio, a militarização das escolas, o movimento escola sem partido e o ensino a distância na educação básica são elementos que estão intimamente associados a uma concepção de uma

educação subalterna ao dogma dos grupos empresariais e à escola como um grande mercado. Ademais, essa é uma característica excelsa do neoliberalismo na atualidade.

Nestes tempos difíceis de pandemia, mortes e ataques à classe trabalhadora, um dos maiores líderes populares da história deste país, Luiz Inácio Lula da Silva, confirma a candidatura presidencial contra o atual governo de base neoliberalista após anulação dos processos criminais conduzidos pela Operação Lava Jato⁸⁵ que recupera seus direitos políticos e o torna apto a concorrer às eleições de 2022.

Isso é essencialmente importante para o atual contexto sócio, político e econômico brasileiro porque Lula representa a concepção de um projeto de base social que rompe com as conjunturas neoliberais e se articula com as necessárias reformas das estruturas sociais e econômicas brasileiras. Ainda que os limites existam e perpassem por questões ideológicas e de interesses econômicos, é um projeto que mais se aproxima dos ideais da classe trabalhadora, o que necessariamente perpassa pela ressignificação de sua educação-formação.

Mesmo entendendo que a educação, na relação com os sujeitos sociais e históricos e através de elementos que pautam formas de existência menos reificatórias da existência, seja capaz de formular experiências que estimulem a consciência crítica dos indivíduos no interior do capital, a transmutação de “intenções vazias” para “cheias” é demasiadamente complexa, a depender do cenário político que se apresente.

A pesquisa buscou compreender a formação através de um olhar fenomenológico sobre a realidade vivida a partir das experiências dos/as estudantes egressos/as visando à formulação de intenções relacionadas à formação do/a trabalhador/a no contexto da EPT. Uma questão importante foi perceber como a formação no EMI se manifesta no percurso formativo dos sujeitos e como ela tem, e não, dado conta de sua intenção, visando à transformação dos sujeitos que se formam.

Isso exigiu que colocássemos 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. Nada tem a ver com uma ideia romântica ou utópica

⁸⁵ A Operação Lava Jato consistiu em um conjunto de investigações de desvio de dinheiro público, algumas consideradas controversas, realizadas pela Polícia Federal do Brasil.

dos processos educativos. Relaciona-se com a visão freireana 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 foram demasiadamente importantes para reformular e recuperar uma visão de educação que se relaciona com a ideia de emancipação da classe trabalhadora. Se a escola é capaz de produzir a favor dos interesses do capital, é possível fazer com que essa capacidade de produção seja planejada e modificada para articular-se aos interesses da classe trabalhadora.

São as experiências dos sujeitos em sua formação capazes de fundamentar novas formas de produzir educação? Não há dúvidas. Macedo (2011) destaca o quanto a participação decisiva das “novas *heterogêneses*” traz em suas histórias “o sentido orientador e constitutivo das suas demandas formativas implicadas às diferenças que produzem” (Ibidem, p. 37)

Os princípios fenomenológicos que nos propusemos a conhecer e tomar como lente no desenvolvimento deste trabalho vincularam-se necessariamente à problemática desta investigação. Com essa perspectiva, os/as estudantes egressos/as do IF Baiano *campus* Catu consistiram em presenças essenciais em nossas interpretações, porém, a minha opção pela fenomenologia não excluiu a historicidade do sujeito de sua formação e da sociedade. Nesse quesito, encontrei-me com Macedo em sua compreensão sobre a formação como “emergência concreta do Ser do homem em sociedade” e, portanto, não sendo um fenômeno que comporta somente uma natureza pedagógica, mas também histórica (MACEDO, 2011, p. 102).

Considerando assim que a formação se constitui no sujeito, mas se produz na sociedade, a partir dela e de suas relações (MACEDO, 2011), as interpretações que realizamos a partir das experiências dos/as estudantes egressos/as implicaram notoriamente as questões educacionais e sociais que permeiam o regime capitalista e que, nos termos de Macedo (2011), forjam as condições e o tipo de formação que vivenciamos.

É pensando precisamente nos aspectos socioeducacionais que observamos a presença de uma lógica de construção de experiências formativas subalternizadas à estrutura do capital. Afirmo isso sem perder o caminho em defesa da escola pública e admirando profundamente os Institutos Federais de Educação, em especial, o IF Baiano *campus* Catu, sua estrutura, seus espaços, seus professores/as, gestores/as e outros/as trabalhadores/as que de uma forma

ou de outra abrigam intenções para com uma formação que possibilite aos/às estudantes um maior grau de autonomia em relação à vida produtiva, mesmo por dentro de uma lógica reprodutivista. Não é simples se desvencilhar dela!

Nesse processo de compreender o que tem sido a formação no Ensino Médio Integrado, me convenci de que ela não passa pelo crivo de duas das três peneiras de Sócrates⁸⁶. Com todas as evidências que tivemos, a educação-formação que se apresenta não é e não tem sido *genuína* e *boa* para a emancipação das trabalhadoras e dos trabalhadores deste país e de suas futuras gerações. Todavia, é útil, *necessária*, no contexto sócio-histórico das relações que vivenciamos mediante as forças opressoras do capital.

O que não tem sido verdadeiro nesta educação para a classe trabalhadora? E bom? E o que tem sido útil? Por quê? Como modificar isso? Para quê? Para quem? Essas são questões que longe de explicar a formação, nos ajudam a compreendê-la levando em consideração as existências e resistências dos sujeitos nas estruturas sociais, políticas e econômicas. Portanto, reforço:

Não tem sido genuína. Dizer o contrário disso, após a compreensão do fenômeno através das experiências dos sujeitos em sua formação, é trair a minha própria condição de classe trabalhadora. A escola foi concebida sob os moldes do regime capitalista de produção e seu caráter eminentemente reprodutor das estruturas sociais e econômicas faz-se presente e avança ao passo que nova direita se fortalece junto com o neoliberalismo.

A escola e o Ensino Médio, integrado ou não, quase sempre tiveram vínculos com o desenvolvimento econômico. Objetiva-se formar alunos/as trabalhadores/as em conformidade com as necessidades do liberalismo econômico através do autoritarismo social: moldam-se mentes e corpos subservientes à cultura hegemônica e ao capital.

Considerando ainda o atual contexto nos projetos educacionais brasileiros como a BNCC e o novo Ensino Médio, em especial, na formação da classe trabalhadora, depreendemos que as pedagogias hegemônicas têm fortemente se articulado às demandas do mercado e às novas formas de organização do trabalho produtivo e reproduzem sua ideologia, de modo que a classe trabalhadora permaneça enquanto tal, sem prejuízos ao sistema capitalista de

⁸⁶ Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/peneiras-da-sabedoria/> Acesso em 12 de maio de 2021.

produção.

Não tem sido boa. A formação atualmente existente na concepção de Ensino Médio Integrado, ainda que tenha intenções formativas libertadoras para a classe trabalhadora em seu projeto e em suas concepções (o que já é de fundamental relevância e fruto de uma conquista!), não tem transmutado tais intenções para o campo das experiências, e por tal razão, serve à conservação da lógica do capital. Mas, e se o/a estudante se tornar um professor ou uma professora, em uma escola pública, no IF, um/a colaborador/a da ciência talvez? Ser capaz de colocar o/a estudante no mercado de trabalho ou na Universidade não é o único parâmetro para a virtuosidade da educação-formação aos interesses da classe trabalhadora.

Este não é o melhor indicativo se for esta a única alternativa para o alcance de um maior grau de autonomia por parte dos sujeitos. Além de representar os interesses do mercado para a formação do exército de reserva e formar um pensamento no qual o valor de um sujeito está condicionado às competências e aos méritos individuais definidos hegemonicamente (ou seja, se não há trabalho após o Ensino Médio, ingresse no ES, e se não achar emprego, continue estudando, esforce-se mais!), configura-se também como uma inteira ausência de outras formas de produzir a existência.

Não devemos confundir, porém, a relevância de outros meios de vida com o direito que o/a trabalhador/a tem à educação, ao ingresso em Universidades, ao trabalho e à renda. Tais questões são direitos constitucionalmente inalienáveis, porém a produção da existência se traduz para além disso, relaciona-se com a vida, e, portanto, com as possibilidades criativas de reinventarmos a nós próprios/as e experienciarmos processos de educação, trabalho, cultura, ciência, técnica e tecnologia não antagônicos.

É necessária. As experiências dos/as egressos/as do IF Baiano *campus* Catu têm revelado que, embora a escola tenha alcançado um alto nível de importância para o capital no contexto das relações sociais de produção, é enquanto espaço controverso de formação que tem se tornado capaz de produzir facetas da omnilateralidade humana, intrinsecamente ligada à emancipação dos homens e das mulheres no interior das estruturas econômico-sociais.

Um projeto de educação que tenha como um de seus princípios a integração e o compromisso social com a classe trabalhadora permite vislumbrarmos processos formativos mais emancipatórios manifestos a partir do

desenvolvimento social, econômico, profissional ou acadêmico dos sujeitos que se formam. Pode viabilizar também, a liberdade criativa, além da intelectual através da maneira como se relaciona com o saber e o conhecimento. Para além de conduzir a processos de autorrealização do indivíduo, a escola e, especialmente o Ensino Médio Integrado, a partir de experiências mais libertadoras para os sujeitos em formação, pode propiciar elementos para uma contraconsciência⁸⁷ capaz de intencionar e formular meios de vida em direção a um rompimento com a lógica do capital.

Uma contraconsciência pode ser encontrada nas palavras de Ariel quando, referindo-se sobre suas experiências formativas no Ensino Médio Integrado, afirmou: “Criei raízes, já tenho tronco, flores e frutos”. Trata-se de uma boa metáfora! Relevante é que ela representa necessariamente a sua própria vida. Como técnico em agropecuária, mostra que a classe pode compreender seu processo histórico e se fortalecer individual e coletivamente. Anuncia de forma entusiástica o processo de formação como uma construção processual ao tempo que provoca um olhar sobre o terreno sinuoso no qual as sementes são projetadas: a escola na sua relação com as estruturas sociais e econômicas.

Este processo de pesquisa desvela que é através de uma consciência crítica formada com experiências libertadoras que poderemos nos compreender enquanto “uma árvore bonita”⁸⁸, integrando nossa natureza física, psíquica e social, antecedendo-se e não assimilando as dicotomias e dualidades existentes no sistema educacional e de divisão do trabalho social que poderemos reinventarmos a nós mesmos/as. Este pode ser, inclusive, um contributo do papel da escola contraditoriamente posicionado para a transformação da sociedade.

Para Thompson (1981), com a experiência “podemos passar a uma exploração aberta do mundo e de nós mesmos” (p. 185). Esta pesquisa se configurou como uma exploração aberta da escola e de seus/suas estudantes, através deles/as. Certamente, o arquétipo de educação defendido pelo capitalismo está distante da perspectiva de integração. É preciso, a partir da compreensão de uma abordagem emancipadora de educação, defendermos e

⁸⁷ Nos termos de Meszáros (2008).

⁸⁸ Esta expressão foi inspirada na letra de uma das canções de Edson Gomes, cantor e compositor brasileiro, oriundo do Recôncavo Baiano. Suas músicas denunciam as desigualdades sociais, a violência, a pobreza e a corrupção brasileiras. A canção “Árvore” está disponível em: <https://www.letras.mus.br/edson-gomes/393584/>.

disputarmos processos formativos contra-hegemônicos que possibilitem aos sujeitos a construção de concepções de mundo e de sociedade, tencionando à transformação.

O filme documentário contribuiu para ampliar as discussões sobre a formação e sua relação com o trabalho e possibilitar aos/às estudantes em curso no Ensino Médio Integrado refletirem sobre sua formação para produzir outras experiências que sejam formuladas por eles/as, seja na escola, no mundo do trabalho ou no mundo-da-vida. Também pode possibilitar aos IFs refletirem sobre seu compromisso social e político com uma formação omnilateral, politécnica, comprometida com a transformação social.

Foi em uma conversa com Davi, em um desses muitos encontros que tivemos para discussão, orientações, diálogos, que tive a oportunidade de ouvi-lo dizer que um dos/as novos/as ingressantes no PROEPT/ IF Baiano *campus* Catu, professor na EPTNM, em um IF, afirmou que durante esse tempo de atuação como docente nunca tinha pensado que estava formando a classe trabalhadora. Afirmou isso em sala de aula, ao ter contato com a disciplina de Bases Conceituais. Isso pode parecer trágico, porém, mais do que isso, é esperançoso.

É esperançoso porque é uma evidência de que estamos ampliando esse debate e alcançando mais agentes para a construção de um pensar e um agir mais conscientes, possibilitando experiências formativas genuínas, boas e úteis à emancipação de homens e mulheres trabalhadores/as. É esperançoso no sentido do esperar, na perspectiva freireana. Representa o levantar e ir atrás. É o construir e o levarmos adiante, radicalizando a participação dos sujeitos como artesãos de sua formação. É o acordar politicamente a favor de um levante educacional, cultural, científico, técnico e tecnológico. É aprender sobre a classe trabalhadora e fazer uma escolha em defesa daquilo que é verdadeiro, bom e necessário aos caminhos que não ampliam as vulnerabilidades e as desigualdades, mas que permitam um encontro com a liberdade!

O PROEPT é um exemplo dessa movimentação. Por isso é também tão imprescindível assegurar um percurso formativo de seus/suas ingressantes, e igualmente de seus/suas pesquisadores/as, em consonância com os objetivos e bases filosóficas do programa. Acredito que, com todas as adversidades que se apresentam e se manifestam nesses tempos difíceis, estamos mais próximos de praticar e teorizar uma educação que ampare um compromisso efetivo com a

classe que trabalha.

Estou saindo do PROFEPT, mas permaneço nele! Estou quase uma egressa do IF Baiano *campus* Catu, assim como Ariel, Daniel, Joab Silva, Joabe Meireles, Louise e Soliene. Já posso perceber - e eles/as me mostraram - o quanto o passado está no futuro, tornando as nossas experiências transtemporais. Esperamos que esta dissertação tenha contribuído com o debate acerca da educação-formação, em especial da EPT, e possa provocar, subsidiar e formular intenções capazes de promover libertações.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. In: ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; NETO, Miguel Farah Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In: Andrade, Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. 1 ed Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2007.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2 et. São Paulo: Boitempo, 2009

ARAÚJO, R. FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015

ARROYO, Miguel. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998

ARROYO, Miguel. O Direito do Trabalhador à Educação. In: GOMEZ, Minayo Carlos et al. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2012, p. 103 – 127.

ARRUDA, M. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMEZ, Minayo Carlos et al. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2012, p. 61-74.

AULER, D. BAZZO, W. Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro . **Revista Ciência & Educação**, v.7, n.1, p.1-13, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n1/01.pdf>

BARBOSA, Carlos Roberto Arléo. **A rede pública de Ensino Médio em Ilhéus: análise de um trajeto histórico, décadas de 1940/1980**. 169 F Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de educação, Ilhéus, 2001

BELLO, A. A. **Introdução à Fenomenologia**. Tradução: Ir. Jacinta T. Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru-SP : Edusc, 2006. 108p. (Coleção Filosofia e Política).

BELTRÃO, A. **Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2019

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995

BRASIL, **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> Acesso: 14 de jul de 2020.

BRASIL. **Decreto n. 2.207, de 15 de abril de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Disponível em:* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2207.htm Acesso em 12 fev 2020

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 nº 11.892, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em 03 jun. 2018

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em 10 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal do Espírito Santo. **Regulamento do Mestrado Profissional em Educação Profissional E Tecnológica Em Rede Nacional**. Instituto Federal do Espírito Santo, 2018 Disponível em: <https://profep.ifes.edu.br/regulamentoprofep> Acesso em 20 mar 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base – Ensino Médio. MEC: Brasília, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 14 abr 2020

BRUNER, J S. **Atos de significação**. Artes Médicas, Porto Alegre, 130 pp.

1997

CAIXETA, J. E.; BORGES, F. T. Da Entrevista Narrativa à Entrevista Narrativa Mediada: definições, caracterizações e usos nas pesquisas em desenvolvimento humano. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v. 6, n. 4, p. 67-88, 31 dez. 2017.

CARNOY, M, LEVIN, H. **Escola e trabalho no estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1987

CERBONE, David R. **Fenomenologia**. Tradução de Caesar Souza. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. – (Série Pensamento Moderno)

CHAUÍ, Marilena de S. Experiência do pensamento. Homenagem a Maurice Merleau-Ponty no 20º. ano de sua morte. In: _____. **Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CIAVATTA F. M. A. **O trabalho como princípio educativo** - Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960). Rio de Janeiro: PUC-RJ, (Tese de Doutorado em Educação), 1990.

COSTA, Davi. **CAMINHANDO RUMO AO FUTURO INCERTO: Sucessão e Transmissão de Patrimônio no Projeto Agroextrativista São Francisco em Serra do Ramalho, BA** (Tese) Doutorado em Ciências. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, 2016

DALABENETA, Eduardo. A experiência antepredicativa em Edmund Husserl e sua recepção na filosofia de Edith Stein. **Argumentos**, ano 9, n. 18 - Fortaleza, jul./dez. 2017

DESLAURIERS, J. & KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 p. 127/153).

ENGUITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico**. Natal- RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 1988, p. 17-34

FERREIRA, Antonio Leonan. **Anais da XIV Jornada do Histedbr: Pedagogia HistóricoCrítica, Educação e Revolução: 100 Educação Escolar, Saber Objetivo e Sociedade**, 2017

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Artmed/Bookman, Porto Alegre, 196 pp. 2009.

FORTES, Alexandre; NEGRO, Antonio; FONTES, Paulo. Peculiaridades de E.

- P. Thompson. In.: NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sergio (orgs.). **E. P. Thompson: as peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1998. vol. 2, p. 11-46. (Coleção Textos Didáticos)
- FRANCO, M. C. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5 ed São Paulo: cortez, 2001
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018
- FRIGOTTO, G. Trabalho – educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Org. **Trabalho, Educação e Prática Social**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1991
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, Conhecimento, Consciência e Educação do Trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Minayo Carlos et al. **Trabalho e Conhecimento**: Dilemas na Educação do Trabalhador. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2012
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012
- FRIGOTTO, G. Prefácio. In: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia. **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
- GALEFFI, Dante Augusto. **O que é isto? Fenomenologia em Husserl**. Ideação, Feira de Santana, n.5, p.13-36, jan./jun. 2000. Disponível em: <http://www.unilago.com.br/download/arquivos/30194/fenomenologia.pdf>. Acesso em 18 jun 2019.

- GHIRALDELLI, Jr, Paulo: **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Ática:2006
- GENTILI, P.: Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GOMEZ, Carlos Minayo. Processos de trabalho e processos de conhecimento. In: GOMEZ, Minayo Carlos et al. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2012, p. 43 - 60
- GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acácia Zeneida. A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, v. 6, p. 22– 32, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acesso em 20 mar. 2018.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982
- GRAMSCI, A. Caderno 12. Os intelectuais. O princípio educativo. In: **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000
- JOSSO, M. – C. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- KAUFMANN, J.-C. 2013. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis/ Maceió, Vozes/Edufa
- KUENZER, Acácia Z., MACHADO, Lucília R. de Souza. A pedagogia tecnicista In: MELO, G. (org.). **Escola Nova; tecnicismo na educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1986.
- LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2019.
- LEFEVBRE, Henri. **The Production of Space**. Trad. D. Nicholson-Smith Oxford: Basil Blackwell, 1991
- LUKÁCS, Georg. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, nº p. 1-18, 1978.
- MACEDO, Roberto S. **Atos de currículo, formação em ato?** : para

compreender , entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011

MACEDO, Riberto. **Pesquisa a Experiência. Compreender/ Mediar saberes experienciais**. 1 ed. Curitiba, CRV, 2015

MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia. **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa – Edições, 1975

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

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Trad. De Nélio Schneider. São Paulo, Boitempo, 2011a

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011b

MERLEAU-PONTY, Maurice, **Fenomenologia da percepção** [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. - 2- ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008

MONTICELLI, R. (2002). **El Futuro de la Fenomenología**. Meditaciones sobre el conocimiento personal. Madrid: Ediciones Cátedra.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico da pesquisa** – São Paulo: Pioneira Thomson, 2002

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em 10 mar 2018.

NASCIMENTO, A. S. G, RODRIGUES M. F. e NUNES, A. O. A pertinência do enfoque ciência, tecnologia e sociedade (CTS) na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Vol. 2, N. 11, 2016. Disponível em: www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5457

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas, SP. Papyrus, 2005.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ**.

Soc., Campinas , v. 23, n. 78, p. 15-35, Apr. 2002 . Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>. Acesso em 09 Nov. 2020.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci** . Campinas: Alínea, 2016a

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2016b

OLIVEIRA, Marcelo Souza. Práticas em Educação Científica e Educação Histórica no Instituto Federal Baiano: relato de Experiências. In: **Revista Ciências e Ideias**. Volume 12, N.2. ISSN 2176-1477. Maio/Julho 2021 (no prelo)

PASQUALLI, R.; VIEIRA, J. A.; CASTAMAN, A. S. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec**, Manaus, v. 04, n. 07, p. 106-120, jun. 2018

PENAFRIA, Manuela. **O Filme documentário: história, identidade, tecnologia**. Edições Cosmos. Lisboa, 1999.

PENAFRIA, Manuela. O Ponto de Vista no Filme Documentário. Universidade da Beira Interior. Departamento de Comunicação e Artes, 2001. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/penafria-manuela-ponto-vista-doc.html> Acesso em 01 de junho de 2021

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2003

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio, v. 8, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>Acesso em 28 out. 2018

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010a, p. 106 a 127.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010b.

RAMOS, Marise Nogueira. O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. In: **Educação em Revista** Belo Horizonte, v.30, n.04, p.105-125, Outubro-Dezembro, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/06.pdf> Acesso em 10 nov 2018

- RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, nº 1, 2017
- SANTOS, W. L. P Contextualização no Ensino de Ciências por meio de Temas CTS em uma Perspectiva Crítica. **Ciência & Ensino**, vol. 1, número especial, novembro de 2007.
- SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. Ciência como cultura - paradigmas e implicações epistemológicas na educação científica escolar. In: **Química Nova**, v. 32, n. 2, 530-537, 2009. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/qn/v32n2/v32n2a43.pdf>. Acesso em 17 out.2020.
- SANTOS, Esiel Pereira dos Santos. **Conceito-ação de educação científica e ensino de ciências no contexto do projeto A rádio da escola na escola da rádio no Colégio da Polícia Militar da Bahia – CPM Dendezeiros/Ba**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2018
- SANTOS, Boaventura de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019
- SAVIANI, Dermeval. **Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação**. Revista Brasileira de Educação. v. 12 n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.
- SANTOS, W. L. P. dos. & MORTIMER, E. F. (2002). Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira. **ENSAIO - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, dez., p. 1-23. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/epec/v2n2/1983-2117-epec-2-02-00110.pdf>
- SAQUET, Marcos Aurélio. **Por uma Geografia das territorialidades e das temporalidades**: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011
- SCHUTZ, A. **A construção significativa do mundo social**: Uma introdução à sociologia compreensiva. Tradução de Tomas da Costa. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018, p. 253
- SILVA, R.O; NASCIMENTO E SILVA, D. FERREIRA, J. A. O. A; SOUZA, S. S. de: **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino** - Universidade Estadual do Norte do Paraná Cornélio Procópio, v. 3, n. 2, p. 105-119, 2019. ISSN: 2526-9542
- SIVA, Tomaz Tadeu da. Produção, educação e conhecimento: qual é a

conexão? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Org. **Trabalho, Educação e Prática Social**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1991

SILVA, Fabio Ramos da. **Contribuições da educação científica CTS para o Ensino integrado**: atenuando o dualismo e a fragmentação escolar. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2018.

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

SOUZA, Heron Ferreira. **Política de educação 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

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

STRUCHINER, Cinthia Dutra. Fenomenologia: de volta ao mundo-da-vida. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia , v. 13, n. 2, p. 241-246, dez. 2007.

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

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

APÊNDICE A – MATERIAL QUE ACOMPANHA O DOCUMENTÁRIO

um filme de
JOSEANE DA CONCEIÇÃO PEREIRA COSTA

com orientação de
MARCELO SOUZA OLIVEIRA

e coorientação de
DAVI SILVA DA COSTA

uma produção com
LAILSON BRITO

A gente não encontra TUDO aqui



realização

apoio



O documentário é emocionante, pois quem assiste consegue se sentir representado por meio das falas dos participantes, por ter vivido as mesmas coisas ou ter a mesma linha de pensamento.*

Eu, por exemplo, não tenho ideia do que fazer pós IF, e assistindo o documentário e vendo que isso é normal, pude ter um olhar mais crítico em relação a minha formação como técnico.



Achei excelente a relação que mostra entre o estudo e o trabalho. O fato de jovens estarem preocupados com essa questão e ter que relacionar essas atividades.

O filme me fez refletir sobre a minha atual formação no IF, principalmente no momento em que o entrevistado diz que hoje atua em uma área totalmente diferente da que estudou.



O documentário foi algo ótimo de se assistir, relata as histórias e visões divergentes que diferentes pessoas tinham sobre a sua caminhada.

Fiquei muito tocada quando eles diziam ter medo do que encontrar aqui fora e se ia conseguir algo no curso escolhido, pois esse é o meu maior medo.



Apresenta vários relatos os quais tenho a mesma opinião e os mesmos sentimentos.

Achei tudo muito complexo.



O documentário se mostra extremamente importante e com um valor inestimável.

Nos mostra que nossos conhecimentos adquiridos podem ser utilizados não só para aquilo que nos foi ensinado.



*Relatos de estudantes Ensino Médio Integrado dos cursos Técnico em Agropecuária (2º ano A e B) e Técnico em Química (4º ano) do IF Baiano *campus* Catu durante as primeiras exhibições do filme realizadas nos dias 15 e 16 de junho de 2021. Para preservar o anonimato, os nomes não foram divulgados.

APRESENTAÇÃO

O filme documentário “A gente não encontra tudo aqui” consiste em um produto educacional vinculado à dissertação de mestrado intitulada “A gente não encontra tudo aqui: formação, trabalho e experiência a partir de egressos/as do Ensino Médio Integrado do IF Baiano *campus* Catu”. Desenvolvemos esta pesquisa no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, na Linha de Pesquisa “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT”. O documentário é destinado, especialmente, aos/as estudantes do Ensino Médio Integrado e a todos/as aqueles/as que intencionam pensar a educação escolar e sua relação com o trabalho. Com fins estritamente científicos e educacionais, este produto se configura como um importante instrumento de reflexão e ressignificação da classe trabalhadora sobre sua educação-formação.

SINOPSE

Através das experiências de seis estudantes egressos/as do Ensino Médio Integrado do IF Baiano *campus* Catu, “A gente não encontra tudo aqui” intenciona provocar outras experiências para pensar os sentidos da formação escolar e sua relação com o trabalho.

DURAÇÃO

49 min e 20 seg.

**A gente
não encontra
TUDO aqui**

Acesse: bit.ly/a-gente-n-e-tudoaqui



QR CODE



FICHA TÉCNICA

pesquisa e direção

Joseane da Conceição Pereira Costa

orientação de pesquisa

Marcelo Souza Oliveira

coorientação de pesquisa

Davi Silva da Costa

produção executiva

Lailson Brito

entrevistados/as:

Ariel Souza dos Santos

Daniel dos Santos Reis

Joab Silva Santos

Joabe Santos Meireles

Louise Nayla Souza de Oliveira

Solene Teixeira dos Santos

roteiro

Joseane da Conceição Pereira Costa

edição e montagem

Lailson Brito

imagem e sonorização

Lailson Brito

arte gráfica

Carlos André Lima de Matos

músicas

“Bonsai de Lótus” e “Matagal”

Ian Ferreira Nunes

“Bons Amigos”

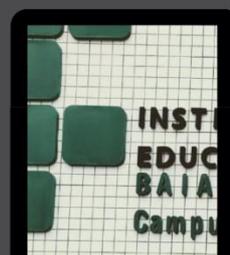
Niel e José Sampaio

“Gente”

Mang Mama

imagens adicionais

Osni Santos Paz



realização

Programa de Pós-graduação em
Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano.

apoio

Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia,
Superintendência de Educação Aberta e a Distância

agradecimentos

Alan Lennon Rocha Farias
Gilvan Silva dos Santos
Luiz Carlos Boaventura
Vinicius de Jesus Almeida
Grupo de Pesquisa em Educação Científica (GPEC)
Grupo de Pesquisa em Juventude, Ruralidades e
Ação Educativa (Jurús)

agradecimentos especiais

Ana, Mara, Lis, Henry e toda a família Pereira pelo
exercício da paciência. Grupo do Babado pela
experiência do sensível.

Este documentário é dedicado a todos
os filhos e filhas da classe trabalhadora
e a Ariel, Daniel, Joab Silva, Joabe
Meireles, Louise e Soliene que
compartilharam com disposição
e gentileza suas experiências de
formação no IF Baiano *campus* Catu.

Programa de Pós-graduação em Educação
Profissional e Tecnológica

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Baiano

Catu
2021

