


■ ARTIGOS

■ A integração curricular do Ensino Médio com a Educação Profissional: reflexões sobre a atividade humana do trabalho

 Caetana Juracy Rezende Silva*
Olgamir Francisco de Carvalho**

Resumo: Este artigo surge de um conjunto de questões relacionadas à perda do significado do conhecimento nos currículos de cursos de educação profissional e do ensino médio em função de seu descolamento das práticas sociais como origem e finalidade do ato educacional, dificultando sobremaneira o tratamento de um currículo integrado. Com base nessas preocupações, é apresentada a proposta de tomada do conceito de atividade de trabalho como uma referência na elaboração de currículos integrados, entendendo-a como uma noção que auxilia na reconexão do conhecimento com a realidade e no estabelecimento de vias de diálogo entre distintos saberes.

Palavras-chave: Trabalho e educação. Atividade de trabalho. Currículo integrado.

*Caetana Juracy Rezende Silva é graduada em Música pela UnB (1996), mestre em Música pela Universidade Federal de Goiás (UFG-2004) e doutora em Educação pela Universidade de Brasília (FE/UnB-2016). É técnica em Assuntos Educacionais do Ministério da Educação.

**Olgamir Francisco de Carvalho é graduada em Pedagogia pela UnB, mestre em Educação pela PUC- P e doutora em Educação pela UNICAMP-Campinas. É professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Introdução

A perspectiva adotada no presente artigo parte da percepção de que os currículos da educação profissional tendem a se concentrar na dimensão prescrita do trabalho e a desconsiderar a dimensão viva do conhecimento, expressa no trabalho real. Ao mesmo tempo e na mesma direção, os currículos do ensino médio, não raro, permanecem confinados a conteúdos disciplinares destituídos de significado, dissociados da realidade vivenciada pelos estudantes. Se tais características, por si só, dificultam a constituição de propostas mais significativas e consistentes – tanto para a educação profissional quanto para o ensino médio –, ao se pensar na integração curricular o problema se potencializa.

Com essas preocupações, este artigo propõe uma abordagem da integração curricular do ensino médio com a educação profissional, com referência na atividade humana do trabalho. Assume-se que tal referência pode contribuir para a formulação de propostas integradas ao trazer à tona a questão dos modos como os indivíduos lidam com o conhecimento durante a atividade, consideradas as condições e exigências que lhes são impostas pelo meio e pelas finalidades do próprio trabalho.

Na primeira parte do artigo são apresentados conceitos fundamentais sobre o trabalho e sua relação com a educação e trazidas algumas questões acerca da concepção do trabalho como a primeira e mais fundamental instância educativa do ser humano. Em seguida, são abordados os enfoques da ergonomia da atividade e da ergologia, buscando-se esclarecer noções que evidenciam, de forma mais específica, o potencial formativo da atividade de trabalho, assim como ressaltar algumas implicações pedagógicas para a educação profissional. Por fim, são tecidas reflexões sobre o problema da integração curricular, tendo em vista algumas especificidades do ensino voltado à formação básica e do ensino voltado à profissionalização.

Considerações sobre a relação entre trabalho e educação

Olhar para a integração do ensino médio com a educação profissional buscando compreender a existência ou não de modos próprios de lidar com o conhecimento (especificidades epistemológicas) e com características particulares em seus processos formativos (especificidades pedagógicas), e, por conseguinte, pensar sobre seus projetos pedagógicos materializados nos currículos requerem, antes de qualquer questão, o desenvolvimento de reflexões sobre o trabalho.

Por sua vez, refletir sobre o trabalho exige a diferenciação de pelo menos duas perspectivas: uma mais geral, pela qual se busca abordar o trabalho de forma ampla, como uma realização da humanidade ao longo de sua história; e outra mais pontual, em que o trabalho é focado como um feito cotidiano de cada indivíduo singular. Em ambos os casos, é preciso considerar as condições em que o trabalho se realiza: os meios técnicos, os valores e intencionalidades entre outros aspectos que afetam a ação humana.

Na primeira perspectiva, dada a necessidade de apreciar as bases materiais que colaboram para o delineamento do trabalho através da história das sociedades, é na matriz do materialismo-histórico que se encontram as principais referências para

uma abordagem metateórica do trabalho. No entanto, faz-se importante ter em mente que as formulações dentro dessa matriz podem seguir diferentes linhas filosóficas.

Nas reflexões aqui desenvolvidas, busca-se uma abordagem dialética, devido ao entendimento de que as sociedades, a história, enfim, a vida encontram-se em permanente movimento, em uma dinâmica complexa entre forças contraditórias e complementares. Tal ponto de vista impõe um enfoque antidogmático, que coloque os diversos conceitos em permanente confronto, e não linear, permitindo a consideração às tensões, reciprocidades, complementaridades, ambiguidades, oposições entre outras relações que se estabelecem no “movimento das totalidades humanas reais” (GURVITCH, 1971, p. 255).

No pensamento marxiano, dentro da matriz materialista, o processo de trabalho é abordado em duas dimensões. Na primeira, o trabalho é analisado em suas características gerais, como feito humano que se materializa em qualquer estrutura de produção, independentemente da época e da sociedade. Na segunda, ele é examinado em sua constituição histórica na estrutura capitalista de produção.

Em seu caráter geral, o trabalho é visto como produtor de valores de uso em resposta às necessidades humanas, o que define sua dimensão concreta. No segundo enfoque, o trabalho é analisado em sua abstração, como tempo de trabalho transformado em mercadoria trocada por dinheiro, o trabalho assalariado próprio do capitalismo. No trabalho abstraído como mercadoria, continua a existir sua dimensão concreta, no entanto, ela se encontra encoberta na relação entre coisas (CARVALHO, 1989).

Ocorre que a valorização de uma ou outra dimensão acaba por afetar a forma como se desenvolvem as propostas de formação para o trabalho. Em consonância com Cattani e Ribeiro (2011), a formação profissional, em sentido amplo, é uma das dimensões da vida em sociedade constituída nos processos educativos voltados à aquisição e ao desenvolvimento de conhecimentos tendo em vista a produção de bens e serviços, “quer esses processos sejam desenvolvidos nas escolas, quer nas empresas e nos variados ambientes de trabalho” (p. 203).

A formação profissional é, assim, afetada pelas formas como o trabalho é concebido, impactada pelas relações sociais e embates próprios da estrutura de produção dominante. Considerando que o trabalho concreto se encontra subsumido na relação entre coisas, e sendo o trabalho abstrato aquele que permite a produção de capital, é compreensível que essa segunda dimensão prevaleça nas propostas formativas no interior desse modo de produção.

Uma das consequências para a educação é que, ao se privilegiar a dimensão abstrata do trabalho em detrimento da concreta, há certa naturalização das exigências postas para o trabalho assalariado, tendendo-se a assumi-las como as únicas referências válidas na definição das propostas formativas e, conseqüentemente, no delineamento dos currículos.

Tal naturalização produz impactos também sobre a forma como se concebe o indivíduo ante a organização do trabalho e dos processos formativos. Tende-se a se tornar invisível seu protagonismo nas transformações promovidas em seu ambiente, deixando-se de enxergá-las como atos capazes de se agregar a outras dinâmicas que possam vir a produzir modificações em estruturas estabelecidas.

Ou seja, do ponto de vista da organização do trabalho, o indivíduo passa a ser concebido como *variável de ajuste* às exigências do processo produtivo, sendo colocado para a educação o papel de promover tais *ajustes*. Essa distorção conduz à destituição da dimensão formativa do trabalho como produtor de conhecimento. Assim, o trabalho é valorizado somente em sua dimensão prescrita. De acordo com Silva (2016),

[...] são essas prescrições que passam a reger os critérios de seleção dos conteúdos das formações. Assim, a forma assumida no desenvolvimento de uma ação educacional tende à reiteração de padrões considerados racionais no horizonte produtivo, embotando o potencial de inovação.

Do ponto de vista da aprendizagem que ocorre no cotidiano, como a complexidade da atividade de trabalho não é percebida, há a desvalorização dos saberes da experiência (p. 18).

É no bojo das críticas a modelos pedagógicos fundamentados nessa concepção restrita do trabalho que vários teóricos no campo do estudo da relação entre trabalho e educação têm buscado formular alternativas que valorizem a dimensão concreta do trabalho nos processos formativos. Algumas das mais influentes são as tributárias do pensamento de Antonio Gramsci (1891-1937), proponente de uma escola que se ocupasse da formação humana em todas as suas dimensões (formação *omnilateral*). Proposição essa que se encontra nos fundamentos das noções de formação integral e de currículo integrado.

Nessas formulações, o trabalho é tomado como a primeira e mais fundamental instância educativa do homem, na medida em que, em seu caráter geral, se constitui como um modo específico de inteiração entre o ser humano e o ambiente. Em tais abordagens, que se vinculam à “proposição de valorização da dimensão concreta do trabalho como aquela capaz de imprimir significado ao fazer humano, em geral, e ao ato educativo, especificamente” (SILVA, 2016, p. 32), a prática social é tomada como objeto a ser problematizado, “não no sentido de contextualização do ato educacional, mas sim como meio e fim da educação” (idem).

Na mesma direção, porém, partindo do ponto de vista específico da educação profissional e buscando compreender o trabalho em sua esfera particular, como prática social cotidiana, é proposta a tomada da atividade de trabalho como referência na elaboração de currículos, particularmente o integrado, tomando como referencial teórico-metodológico formulações nos campos da ergonomia da atividade de matriz francófona e da ergologia.

Os enfoques da ergonomia da atividade e da ergologia

A ergonomia da atividade se constitui como uma disciplina na área das ciências do trabalho e da saúde voltada à compreensão dos múltiplos aspectos do mundo produtivo e à intervenção nesse para fins de humanização do contexto socio-técnico de trabalho. Esse ramo da ergonomia se utiliza de uma abordagem metodológica pluridisciplinar centrada no ser humano, tomando como critério central de análise o ponto de vista dos trabalhadores em situações reais de trabalho. A prática ergonômica pode contribuir tanto para melhoria nas condições de trabalho, quanto para a eficiência do sistema produtivo,

característica que a localiza entre pontos de vista muitas vezes inconciliáveis no confronto das lógicas da saúde e do lucro.

Atualmente, as abordagens ergonômicas têm concebido o processo saúde-doença dentro de um quadro de referências mais complexo, orientado pela análise de múltiplas variáveis, das quais três alicerçam o processo analítico: o *indivíduo*, o *ambiente* e o *trabalho*. Resumidamente, um indivíduo é um sujeito singular que tanto sofre as conformações impressas pelo ambiente de trabalho quanto age sobre o meio transformando-o; o ambiente é constituído por um contexto sociotécnico singular no âmbito da produção de bens e serviços; e o trabalho, uma atividade humana específica mediadora das relações entre indivíduo e contexto (FERREIRA, 2012; 2011; GUÉRIN et al, 2001).

Nessa linha de análise, além da consideração do trabalho como uma atividade conformadora da humanidade, na medida em que permite a transformação da natureza para a satisfação das necessidades humanas, produzindo nesse processo conhecimento, leva-se também em conta sua definição na esfera individual, como um mecanismo estruturador da ação humana. De acordo com Ferreira (2012), a concepção do trabalho em seu caráter geral (ontológico) fundamenta a investigação e a intervenção ergonômica do ponto de vista filosófico, dando-lhe o sentido ético-político. Ele permite a explicitação das diferentes noções de trabalho construídas ao longo da história humana, colocando em questão o fato de o trabalho, tal como compreendido contemporaneamente nas sociedades capitalistas, se constituir como uma noção datada e etnocêntrica.

A percepção do trabalho assalariado como uma construção sócio-histórica possibilita sua apreensão como algo em constante transformação, abrindo espaço para formulações e intervenções em favor da saúde e bem-estar dos trabalhadores. Tal perspectiva é igualmente útil à educação, uma vez que permite a superação de uma visão reduzida da formação profissional para o trabalho assalariado, sem desconsiderar tal finalidade como um aspecto importante a ser levado em conta, dada a atual estrutura social de produção.

Com base nessas variáveis, o método ergonômico toma como referencial inicial de análise situações específicas nas quais se procura identificar as características do contexto socio-técnico de trabalho. A análise é realizada em diferentes níveis, considerando tanto fatores ambientais mais amplos quanto aspectos particulares da atividade. O foco é deslocado de uma visão pontual, direcionada a um aspecto específico, para uma visão panorâmica, voltada ao entendimento da relação entre vários elementos, e vice-versa.

Ao se direcionar o foco à atividade de trabalho, busca-se a identificação dos comportamentos e condutas, processos cognitivos, interações entre os indivíduos e outros aspectos manifestados na situação observada. Em outro nível, na análise do trabalho, almeja-se uma visão mais global, na qual a atividade é circunscrita no horizonte de fatores socioculturais, econômicos, técnicos, organizacionais (FERREIRA, 2012).

Esse olhar mais amplo sobre o contexto pode abranger, para além das características organizacionais, traços das relações sociais de produção, manifestas no ambiente. Tal alternância de perspectiva permite relacionar dialeticamente a singularidade do cotidiano de trabalho com dimensões mais amplas da vida

em sociedade como política, economia, cultura e ética. Assim, o enfoque ergonômico permite o exame das dinâmicas entre ambiente-trabalho-indivíduo sob diferentes óticas e permite a integração desses saberes.

A atividade de trabalho, ou *atividade industrial*, nos termos de Schwartz (2010), manifesta-se nas dinâmicas entre o prescrito, previsto ou planejado e o efetivamente disponível nas situações reais. A singularidade e variabilidade dos indivíduos, do ambiente e do próprio trabalho produzem um descolamento, ainda que mínimo, entre a norma ou o prescrito e as condições concretas para o cumprimento dos objetivos do trabalho.

Ante esse deslocamento ou hiato, o indivíduo necessita renormalizar, ou seja, ajustar as normas ou prescrições em busca de maior eficácia em sua ação. Tal necessidade de gerir a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real coloca em questão o potencial formador (e talvez também o deformador) da atividade de trabalho, uma vez que se abrem espaços para a estruturação de conhecimentos e de novas aprendizagens.

Considerando os indivíduos nas situações de trabalho, faz-se importante lembrar que existem variabilidades tanto inter quanto intraindividual. Seja no trabalho ou em uma sala de aula, as singularidades dos sujeitos tornam qualquer análise particularmente complexa, pois trazem à tona as mais diversas questões como os diferentes modos de se individuar dadas as características físicas, cognitivas, emocionais, culturais etc., com impactos nas formas de vivenciar o ambiente e lidar com ele.

As variações do tipo *chronostatus* expressam as mudanças ocorridas em função do ritmo e das exigências do trabalho em curto, médio e longo prazos. Posturas, condutas, habilidades, percepções, sensações, identidades etc. vão se transformando no passar dos dias, meses, anos, influenciando os indivíduos na elaboração de suas *estratégias operatórias de regulação* (FERREIRA, 2012).

A noção de *estratégias operatórias de regulação* pressupõe a constituição de representações mentais do mundo do trabalho. Como observado por Ferreira (2012), tais representações são simultaneamente resultados das vivências dos indivíduos e elaborações finalísticas. É por intermédio delas que os indivíduos, na interação com o meio, constroem e estruturam seus conhecimentos, e desenvolvem suas habilidades.

As representações auxiliam na compreensão e na ação sobre o meio, permitindo que o indivíduo utilize-o e o transforme. Nessa perspectiva, a atividade de trabalho é caracterizada por essas estratégias uma vez que expressam o modo como o indivíduo se relaciona com o ambiente ou o trabalho em si (mediação indivíduo-ambiente).

A abordagem ergológica segue, em linhas gerais, os mesmos princípios e concepções da ergonomia da atividade. Todavia não se constitui como uma disciplina autônoma com um corpo teórico-metodológico próprio. É melhor definida por Schwartz e Durrive (2010) como um dispositivo metodológico fundamentado no diálogo pluridisciplinar, voltado à compreensão das situações de trabalho e à intervenção nessas visando sua transformação.

O método ergológico enfatiza a compreensão das formas como os indivíduos gerem as lacunas existentes entre o prescrito e o real, considerando as dinâmicas entre saberes anteriores

à atividade – constituídos nas disciplinas científicas – e saberes da atividade – estruturados nas experiências vivenciadas.

Nesse sentido, a atividade de trabalho é entendida como um objeto transdisciplinar a ser investigado pelo olhar especializado dos saberes constituídos nas diversas disciplinas, assim como pelo olhar dos saberes instituídos na experiência concreta (TRINQUET, 2010).

Dessa forma, a abordagem da atividade de trabalho só se torna possível com a participação e consideração do ponto de vista daqueles que efetivamente lidam com tais lacunas, os trabalhadores. É essa a base da noção de *comunidade científica ampliada* formulada pelo filósofo George Canguilhem (1904-1995) e utilizada como fundamento do método ergológico.

Ao incluir os trabalhadores na comunidade científica, são abertas perspectivas de diálogo entre os conhecimentos científicos especializados e os saberes da experiência, possibilitando a recuperação de *zonas de incultura* sobre o trabalho. O termo é utilizado por Pierre Trinquet (2010) com respeito a áreas do conhecimento sobre o trabalho não abarcadas pelas disciplinas científicas especializadas e que poderiam ser parcialmente recuperadas pela escuta sensível daquilo que dizem os trabalhadores com a real consideração dos saberes instituídos na e pela atividade de trabalho.

Entretanto, como será visto a seguir, a experiência não é por si só formadora. Além disso, o conhecimento instituído não se encontra imediatamente disponível para sua explicitação pelo trabalhador, sendo esse um dos obstáculos para seu reconhecimento no âmbito dos processos formativos da educação profissional.

Considerações acerca do potencial formativo da atividade de trabalho

Conforme apontado anteriormente, a atividade de trabalho é potencialmente formadora na medida em que exige do sujeito a gestão da distância entre o trabalho prescrito e o real. A realidade, como movimento dialético, comporta forças contraditórias e complementares. Ela é impactada pelas dinâmicas sociais ao mesmo tempo em que é passível de produzir efeitos sobre elas.

Assumir a atividade de trabalho como referência na constituição de propostas formativas significa, em certa medida, promover a tomada de consciência desses e outros aspectos, qualificando nossas representações acerca do mundo do trabalho. A atividade de trabalho é uma unidade integradora de aspectos das dimensões macro e micro do labor.

Se em um processo educacional voltado à formação profissional se toma por princípio a complexidade do trabalho – como uma matéria jamais completamente apreensível – e a atividade de trabalho caracterizada como o território onde se materializa o debate entre normas antecedentes e a necessidade de renormalização, tornam-se mais claros os limites e as potencialidades dos conteúdos curriculares. Torna-se mais evidente, por exemplo, o alcance dos conteúdos de uma disciplina técnica se temos em mente que na atividade eles serão, necessariamente, refundidos, reestruturados, acoplados a outros saberes, reintegrados em função das condições concretas encontradas no trabalho real – os motivos da ação e a finalidade do trabalho.

Tratando da atividade, em geral, no desenvolvimento dos processos cognitivos, Leontiev a define por seu caráter finalístico, ressaltando a coincidência, na perspectiva psicológica, entre o objeto a que se dirige a atividade e o seu motivo:

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (VYGOTSKY; LÚRIA; LEONTIEV, 2012).

Em consonância com Leontiev, o sujeito imprime significado à atividade na medida em que relaciona o que o motiva a agir à finalidade da ação. Todavia, ele o faz em função de sua história de vida como integrante de um grupo que se define por uma determinada identidade histórico-cultural. Em outras palavras a subjetividade, como produção psíquica, é conformada pelos contextos sociais e culturais em que se desenrola a atividade (TACCA; REY, 2008).

Com base em tal linha argumentativa, uma proposta formativa no âmbito do ensino médio integrado à educação profissional deve ser referenciada no conceito de atividade de trabalho e poderá alcançar um significado mais pleno quanto mais considerar tanto as bases materiais de produção (ambiente, meios e instrumentos de trabalho), localizando os sujeitos dentro de uma dada estrutura social de produção, quanto as subjetividades e singularidades, formas de se individuar e agir.

Esse aspecto pode ser melhor entendido na análise de alguns traços da atividade de trabalho apontados na abordagem ergológica: a *ressingularização*, o *corpo-si* e o *arbitrio* (CUNHA; FISCHER; FRANZOI, 2011; SCHWARTZ, 2014; SCHWARTZ; DURRIVE, 2010). Cada indivíduo imprime um sentido único à experiência decorrente de sua vivência do trabalho, um sentido singular. Em outras palavras, o indivíduo necessita *ressingularizar* as normas antecedentes ao lidar com a distância entre o previsto e o real.

Tal processo requer o envolvimento do indivíduo em suas múltiplas dimensões (física, afetiva, cognitiva etc.), englobando a história e o patrimônio incorporados, a consciência e a não-consciência, o *corpo-si*, nos termo de Schwartz (2010). Enfim, o *arbitrio* desenrola-se no debate de valores, juízos, crenças das esferas individual e coletiva.

Conforme dito anteriormente, a noção de atividade de trabalho envolve as relações dialéticas entre o singular e o plural, o individual e o coletivo, o particular e o geral. Assim, a *ressingularização*, o uso do *corpo-si* e o *arbitrio* desenvolvem-se nas contradições de tais relações, evidenciando seus traços.

Considerada a proposta ergológica, ao promover a reflexão e o debate entre os conhecimentos anteriores à atividade (trabalho prescrito, conhecimentos constituídos nas disciplinas acadêmicas, normas, regramentos, etc.) e os saberes da experiência, abrem-se novas possibilidades para a ampliação da consciência sobre as lógicas contraditórias com que o indivíduo precisará lidar e no interior das quais deverá arbitrar entre diferentes opções.

Schwartz (2010) trabalha com a noção de complementaridade entre *saberes constituídos* e *saberes investidos*. Para o filósofo francês, tratam-se de saberes de distinta natureza, porém interdependentes. Os saberes/conhecimentos anteriores

à atividade constituem um patrimônio formalizado de forma clara, tornando possível sua transmissão/compartilhamento por meio de conceitos. Em outro polo, o *experiencial*, há em um lado mais ou menos inconsciente do *corpo-si* um patrimônio de saberes profundamente internalizados e de difícil verbalização.

Enquanto os *saberes constituídos* permitem certa antecipação das formas de agir dentro de uma racionalidade lógica, os saberes investidos pela experiência e integrados na competência permitem a revisão das normas antecedentes, operando também no horizonte de uma racionalidade axiológica. A essa articulação entre os polos dos saberes constituídos e investidos, Schwartz denomina *dupla antecipação*. Para o autor, a experiência é formadora na medida em que exige um *debate de normas* desenvolvido entre distintas racionalidades.

Depreende-se das formulações apresentadas que o enriquecimento dos patrimônios de cada um dos polos, dos saberes constituídos e dos saberes investidos se constitui como uma importante via para a qualificação de tais *debates de normas*, favorecendo um processo de formação continuada pela experiência no cotidiano da atividade de trabalho.

Todavia, na elaboração de propostas pedagógicas para a educação profissional há uma forte tendência de valorização apenas dos saberes antecedentes, ignorando-se, a importância dos saberes experienciais e dos *debates de normas* na constituição do ser profissional. Em certa medida, tal condição ocorre em função de questões relativas às diferentes perspectivas de reconhecimento e legitimação desses conhecimentos pelos próprios sujeitos e grupos sociais a que se vinculam.

Em consonância com o indicado por Gagnon (2010) em estudo sobre a epistemologia das disciplinas técnicas e profissionais, a trajetória histórico-cultural de constituição de uma profissão ou especialidade técnica é um importante fator na construção das representações do mundo do trabalho, com impactos sobre as formas de lidar com o conhecimento e sobre seu reconhecimento e legitimação.

Profissões e especialidades herdeiras dos ofícios tradicionais tendem a imprimir maior valor aos saberes decorrentes de um longo empirismo. Enquanto as nascidas da tecnociência tendem a atribuir mais valor aos conhecimentos estruturado por meio do método científico.

Os conjuntos de valores compartilhados pelas diferentes comunidades a que se filiam as várias profissões e especialidades estabelecem, assim, quadros de referências que impactam sobre o significado do saber para cada um desses grupos. De acordo com Silva (2016),

As questões relativas à visibilidade dos diferentes saberes e do prestígio ou desprestígio que alcançam no meio escolar e na sociedade em geral acabam por impactar nas representações mentais dos operadores. Assim como o sistema de valores a que se vincula o ofício, a profissão ou especialidade técnica é um forte componente do meio com o qual o indivíduo interage e, simultaneamente, um filtro por onde passam as formas de compreender e descrever o meio. Em outras palavras, esse sistema engendra uma certa identidade profissional na qual o sujeito se espelha e pela qual se orienta (p. 92).

Conexões e especificidades para o equilíbrio em um currículo integrado: à guisa de conclusão

Na ação, saberes constituídos nas mais diferentes esferas da vida social se encontram integrados. Como visto, os indivíduos agem orientados pelas finalidades da atividade, pelas condições do meio e pelas exigências a que estão submetidos, incluídas as próprias crenças e convicções. Na atividade, o conhecimento encontra-se vivo, amalgamado.

Todavia, no processo de ensino-aprendizagem torna-se necessária a formação de conceitos que permitam a compreensão dos objetos e fenômenos, sendo essencial o uso de recursos de, por assim dizer, *artificialização do conhecimento*, tal como a categorização. Se na atividade de trabalho o conhecimento é o próprio trabalho, no espaço escolar – no âmbito da educação profissional – o conhecimento abordado é sobre o trabalho.

A escola possui um limite formativo que se busca superar por meio de *antecipações tendenciais* das situações de trabalho. Porém, tratam-se sempre e necessariamente de aproximações, isso porque as finalidades do espaço escolar (o ensino, a aprendizagem, a educação em si) diferem das finalidades do espaço produtivo (a produção, o lucro). Tais distinções nos modos de lidar com o conhecimento e nas finalidades desses espaços formativos podem gerar a impressão de que eles não se comunicam.

O exposto no dizer *“na prática a teoria é outra”* evidencia a incapacidade de superar uma espantosa *zona de incultura* que se estabelece entre a formação escolar e o mundo do trabalho em função da consideração de um único polo, o dos *saberes constituídos*, ignorando a dinâmica existente na atividade.

Os estudantes, em geral, não se sentem capazes de realizar as transposições necessárias, uma vez que foram levados a crer que essas ocorreriam de forma espontânea: se o trabalho não possui seus mistérios e a aprendizagem de sua dimensão prescrita representa o seu pleno entendimento, a formação profissional consistiria em uma bula ou receita com *elasticidade* suficiente para ser aplicada em diferentes situações. O que, de fato, não ocorre.

Em certa medida, o que foi dito em relação à formação profissional na escola e no trabalho – no âmbito da educação profissional – pode ser identificado na relação entre o ensino médio, como etapa final da educação considerada básica para o exercício da cidadania, e a formação cotidiana nas diferentes dimensões da vida social.

Conforme observado por Brougère e Ulmann (2012), a escola tende a valorizar nos currículos aqueles conhecimentos tidos como portadores de suficiente generalidade e passíveis de serem transferidos para inúmeras situações. No entanto, na atividade o sujeito transforma suas aprendizagens iniciais, supera-as, enriquece suas habilidades, sua perícia, suas competências, e, não raro, é tomado da impressão de que aqueles conhecimentos considerados gerais não são aplicáveis.

No entanto, o problema não se encontra especificamente nos conteúdos disciplinares, mas na destituição de seu significado pela desconexão com a realidade vivenciada e pela desconsideração de que, em situação, qualquer conhecimento precisa ser reconfigurado de acordo com as singularidades e variabilidades do meio, dos objetivos da ação e das finalidades da atividade.

Nesse sentido, a unidade a ser alcançada em uma proposta de integração curricular do ensino médio com a educação profissional parece passar antes pelo problema descrito. O que aponta para o fato de – para uma integração curricular – ser necessário, antes, reconhecer as finalidades e especificidades pedagógicas da educação básica e da educação profissional, respeitar suas características e reestabelecer conexões com a realidade nas diferentes dimensões da vida social. Porém, é necessário reatar as ligações particularmente com a esfera produtiva, visto tratar-se de um processo formativo voltado à profissionalização.

A tomada da atividade de trabalho como uma referência central para a integração curricular parece abrir uma possibilidade particularmente interessante para o problema da relação parte-totalidade na proposta curricular. Se, como visto, a atividade de trabalho traz em si traços de relações de produção mais amplas e, de forma ainda mais abrangente, traços das relações sociais que suportam as estruturas produtivas, do ponto de vista pedagógico isso significa uma rica oportunidade de se estabelecer conexões entre os fenômenos que se deseja tratar, seja nas chamadas disciplinas gerais seja nas disciplinas técnicas e profissionais, e a realidade em que eles se inserem.

No estudo de um fenômeno físico-químico, por exemplo, é possível estabelecer o diálogo não somente entre os saberes constituídos nas diferentes disciplinas acadêmicas (novamente, considerando tanto as gerais, como a Física, a Química, a Biologia etc., quanto as específicas, a Mecânica de Solos, a Acústica, as Técnicas Culinárias, entre inúmeras outras), mas desses saberes com os saberes instituídos na experiência dos trabalhadores em situações reais de trabalho em função dos constrangimentos impostos pelas condições concretas em que se desenrola a atividade.

O olhar sobre a atividade de trabalho traz à tona processos de trabalho e tecnologias referentes ao momento atual das forças materiais de produção, colaborando com o processo pedagógico escolar no estabelecimento de relações históricas, na compreensão dos fundamentos que conduziram a tal estágio e assim por diante.

Talvez o estágio curricular seja a mais evidente das possibilidades de promoção de tais conexões, mas não se trata de um único momento. Até porque se essas conexões não forem realizadas antes com o uso de outros recursos, se elas não se fizerem presentes em outros momentos da organização do trabalho pedagógico, provavelmente, o estágio não alcance o mesmo sucesso e, efetivamente, na prática a teoria se mostre insuficiente.

Referências bibliográficas

- BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. (orgs.) Aprender pela vida cotidiana. Campinas: Autores Associados, 2012.
- CARVALHO, O. F. A escola como mercado de trabalho: os bastidores a divisão do trabalho no âmbito escolar. São Paulo: Iglu, 1989.
- _____. Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre. Brasília: Plano, 2003.
- CATTANI, A. D.; RIBEIRO, J. A. R. Formação profissional. In: CATTANI, A.D. e HOLZMANN, L. (orgs.). Dicionário de trabalho e tecnologia. 2a ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 203-209.
- CUNHA, D. M.; FISCHER, M. C. B; FRANZOI, N. L. Atividade de trabalho. In: CATTANI, A.D. e HOLZMANN, L. (orgs.). Dicionário de trabalho e tecnologia. 2a ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 47-50.
- FERREIRA, M. C. Análise ergonômica do trabalho. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (orgs.). Dicionário de trabalho e tecnologia. 2a ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 32-36.
- _____. Qualidade de vida no trabalho: uma abordagem centrada no olhar dos trabalhadores. 2a ed. Brasília, DF: Paralelo 15, 2012.
- GAGNON, R. Epistemología de las disciplinas profesionales y técnicas. In: Linhas Críticas, Brasília, DF, v.16, n. 30, jan./jun. 2010. p. 5-26.
- GUÉRIN, F. et al. Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia. São Paulo: Blücher, 2001.
- GURVITCH, G. Dialética e sociologia. Lisboa: Dom Quixote, 1971.
- SCHWARTZ, Y. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. In: Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 49, n. 3, jul./set. 2014. p. 259-274.
- _____. A experiência é formadora? In: Educação e Realidade EJA e Educação Profissional, Porto Alegre, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010. p. 35-48.
- _____.; DURRIVE, L. (org.) Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana. 2a ed. Niterói: UFF, 2010.
- SILVA, C. J. R. Do saber ao sabor: estudo da relação entre saberes tácitos e explícitos expressos nas competências laborais de cozinheiros em situação de trabalho. Doutorado em Educação. Brasília: UnB, 2016.
- TACCA, M. C. V. R; REY, F. L. G. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. In: Psicologia Ciência e Profissão. n. 1, 2008. p. 138-161.
- TRINQUET, P. Trabalho e educação: o método ergológico. In: Revista HISTEDBR, Campinas, n. especial, ago. 2010. p. 93-113.
- YVGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2012.