

RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ENSINO INTEGRADO

1ª edição



**Coleção Formação Pedagógica**  
Volume VII

**RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO**

# **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ENSINO INTEGRADO**

**1ª edição**

**Curitiba  
IFPR-EAD  
2014**

**Coleção Formação Pedagógica  
Volume VII**

Prof. Irineu Mario Colombo

**Reitor**

Ezequiel Westphal

**Pró-Reitoria de Ensino – PROENS**

Gilmar José Ferreira dos Santos

**Pró-Reitoria de Administração – PROAD**

Ezequiel Burkarter

**Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação – PROEPI**

Neide Alves

**Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e assuntos Estudantis – PROGEPE**

Valdinei Henrique da Costa

**Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional – PLOPLAN**

Fernando Amorim

**Diretoria Geral EAD**

Marcos Antonio Barbosa

**Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão EAD**

Sandra Terezinha Urbanetz

**Coordenação do Curso Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional**

Ester dos Santos Oliveira

**Coordenação de Design Instrucional**

**IFPR - 2014**

A658p Araujo, Ronaldo Marcos de Lima.

Práticas pedagógicas e ensino integrado [recurso eletrônico] / Ronaldo Marcos de Lima Araújo. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 575 kilobytes). – Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 7).

ISBN 978-85-8299-033-9

1. Ensino profissional. 2. Educação – Estudo e ensino. I. Título. II. Série.

**CDD 370**

Catlogação na fonte: Taís Helena Akatsu – CRB-9/1781

# SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO.....</b>   | <b>6</b>   |
| <b>APRESENTAÇÃO DA OBRA.....</b>  | <b>8</b>   |
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>9</b>   |
| <b>CAPÍTULO I.....</b>  | <b>19</b>  |
| <b>ANTECEDENTES DA PROPOSTA</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO II.....</b>   | <b>43</b>  |
| <b>PRINCÍPIOS DO PROJETO DO ENSINO INTEGRADO E FINALIDADES EDUCACIONAIS</b> |            |
| <b>CAPÍTULO III.....</b>  | <b>71</b>  |
| <b>ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E ENSINO INTEGRADO</b>                |            |
| <b>CAPÍTULO IV.....</b>   | <b>105</b> |
| <b>POSSIBILIDADES DE PROCEDIMENTOS DE ENSINO INTEGRADO</b>                  |            |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>120</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                      | <b>123</b> |

## APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A coleção Formação Pedagógica surgiu para atender ao Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional oferecido pelo EaD do Instituto Federal do Paraná no ano de 2012. Esse Curso se desenvolve a partir da demanda de formação dos docentes que atuam na Educação Profissional Técnica (EPT) de Nível Médio pautado nas discussões atuais para a formação de professores para a Educação Profissional Técnica - EPT visando oferecer formação pedagógica aos docentes atuantes na educação profissional, mas que não possuem formação específica em cursos de licenciatura. Isso a partir de uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, no intuito de promover um ensino pautado na valorização do ser humano, em detrimento à centralidade das relações de mercado que historicamente permeou o ensino de nível técnico.

Essa preocupação encontra-se expressa na LDB, ao apontar a necessidade de formação em nível de licenciatura para a atuação na educação básica; no Documento da SETEC/MEC intitulado Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (2004), o qual defende que “a formação de docentes da educação profissional e tecnológica deve ser implementada de forma que esteja envolvida com o fortalecimento do pensar crítico, criativo, com uso e entendimento da tecnologia comprometida com o social” (p. 50); e nas diversas publicações de estudiosos da área.

Nesse sentido, embora em vigência, a Resolução CNE/CEB 02/97, que trata dos Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional de nível Médio, encontra-se em defasagem frente às discussões atuais, tanto na carga horária proposta quanto na habilitação para disciplinas, conforme indica o Parecer CNE/CP nº 05/2006. Vale ressaltar que a referida resolução foi promulgada com vistas a atender a uma situação emergencial de formação de professores que naquele momento o país vivia, cabendo hoje se pensar em novos referenciais para a formação de professores adequados ao contexto atual.

De acordo com a LDB, a formação de professores para a educação básica deve se realizar em cursos de licenciatura ou equivalentes. A Educação Profissional de nível Médio, por situar-se no nível da educação básica, abarca a exigência de professores licenciados para atuação em seus cursos. No

entanto, o país vive, historicamente, a realidade de falta de profissionais capacitados para atuar nas diferentes etapas da educação básica, o que implica na atuação de profissionais sem a formação necessária, em muitos contextos, ou na formação aligeirada de profissionais para a atuação nesse nível, comprometendo a qualidade do ensino.

A partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, a demanda por professores para atuar em curso de educação profissional de nível médio cresceu consideravelmente, fazendo-se necessário cada vez mais a oferta de cursos de formação pedagógica para os profissionais que ministram disciplinas técnicas, os quais possuem formação, na maioria dos casos, em cursos de bacharelado ou tecnológicos. Nesse sentido, torna-se urgente a oferta de cursos dessa natureza para suprir essa necessidade e ao mesmo tempo garantir a qualidade dessa formação.

Essa é a realidade do IFPR, assim como de muitas instituições de educação profissional de todo o país. Esse fato pode ser compreendido, historicamente, pela negligência das políticas educacionais em relação à formação docente para os cursos de ensino profissionalizante, configurada pela dualidade do ensino no Brasil que conduziu o ensino técnico a uma posição subalterna no sistema educacional, realidade que aos poucos tem se transformado em função dos investimentos federais junto à educação Profissional.

Diante desta realidade e com base nas normativas legais, a oferta de cursos de formação pedagógica de docentes para a Educação Profissional justifica-se pela necessidade de formar profissionais capacitados para atuar nos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio e Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, nas disciplinas correspondentes a sua área de formação, atendendo às especificidades dos sujeitos que participam dos cursos de educação profissional.

Agora essa Coleção vem a público com o objetivo de auxiliar a formação dos professores que atuam na Educação Profissional dada a importância fundamental que tem o trabalho formativo do professor nesse âmbito educacional.

Sandra Terezinha Urbanetz  
EaD - IFPR

## APRESENTAÇÃO DA OBRA

A obra intitulada: Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado é o sétimo volume da Coleção Formação Pedagógica e foi elaborado para discussão com os professores do IFPR e também com outros professores que atuam ou tem interesse pela Educação Profissional. Além disso é parte integrante das atividades de pós-doutorado realizado no PPFH – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas Formação Humana, da UERJ, no ano de 2012, sob a supervisão do Professor Dr. Gaudêncio Frigotto.

Agradeço a leitura atenta e o diálogo com o companheiro Doriedson do Socorro Rodrigues (UFPA-Cametá), que facilitou a identificação de muitas lacunas no texto.

Ronaldo Marcos Lima Araujo  
Pará, 2013.



# INTRODUÇÃO

“A verdade é o todo”.

Com base nessa ideia hegeliana compreendemos o conteúdo da proposta de ensino integrado e consideramos o desafio de pensar práticas pedagógicas que nos aproximem de uma leitura ampla da realidade, mesmo que reconheçamos a impossibilidade de uma apropriação cognitiva desse “todo”.

Esta ideia ganha mais materialidade como referência para o ensino integrado na fala de Franco (2005, p 18), para quem o sentido que deve ser dado ao ensino integrado é o de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade social, já que é na totalidade que os construtos particulares se fazem verdade. Não apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.

Essa forma de compreender o ensino integrado exige a crítica às perspectivas reducionistas de ensino, que se comprometem em desenvolver algumas atividades humanas em detrimento de outras e que, em geral, reservam aos estudantes de origem trabalhadora o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais em detrimento do desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política.

Significa também uma recusa ao niilismo pedagógico que, orientado pelas filosofias pós-modernas, não reconhece a possibilidade de sentido e de finalidade prévia dos atos pedagógicos de ensinar e de aprender.

Ao tratarmos de práticas pedagógicas, orientadas pela ideia de integridade da formação humana, sistematizamos algumas indicações teóricas e práticas com o propósito de favorecer aos educadores de ensino médio e técnico, em particular, subsídios que permitam a construção de arranjos pedagógicos promotores da compreensão da dialeticidade entre as especificidades dos diferentes fenômenos físicos e sociais tratados em sala de

aula com a totalidade natural e social.

Mas assumimos, quanto a isto, as indicações de Pistrak (2000), para quem “O objetivo da educação do professor não é absolutamente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no caminho desta criação” (PISTRAK, 2000, p.25).

A demanda colocada permitiu que reuníssemos nesse livro os resultados de nossas pesquisas que têm focado nas práticas pedagógicas em educação profissional. Estas pesquisas foram desenvolvidas por diferentes estudantes e professores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação – GEPTTE –, portanto, apesar de estar assinado por apenas um autor, os autores desse livro são muitos estudantes e colegas que vêm possibilitando os insights, trazendo dados de realidade e produzindo análises que nos permitem refletir sobre os desafios colocados pelo projeto do ensino integrado, em particular por aquele que se faz na educação profissional brasileira, sistematizando algumas indicações.

Não vamos nos ocupar aqui com a discussão sobre a existência de uma didática específica do ensino integrado. Também não trataremos da discussão sobre a existência de didáticas específicas em educação. Estas não são nossas preocupações e nem a nossa área de atuação. Mas sobre isto fazemos três observações que serviram como orientadoras para a organização deste texto:

Cada projeto pedagógico é único em função das diferentes opções políticas, epistemológicas e metodológicas que faz;

1. Cada projeto político-pedagógico, em nome da coerência com suas opções políticas e epistemológicas, requer práticas formativas diferenciadas, capazes de identificar seu conteúdo; e
2. Que um projeto de ensino integrado, referenciado nos princípios da escola unitária, pressupõe práticas pedagógicas coerentes com seus princípios e finalidades, sem que isso signifique a possibilidade de existência de uma única forma de se fazer o ensino integrado ou que haja um único procedimento formativo que daria identidade didática ao ensino integrado.

Desse modo, consideramos a possibilidade de haver práticas pedagógicas mais adequadas ao projeto de ensino integrado, mas recusamos a ilusão de haver uma única forma de promover a integração parte-todo, teoria-prática e ensino técnico e profissional, no ensino médio. Considerar a possibilidade de um único método ser válido para todas as situações de ensino integrado seria é um equívoco, pois há uma miríade de procedimentos que, em função da matéria, dos alunos e das finalidades educacionais específicas, podem favorecer a ampliação da compreensão do mundo, como propõe o projeto de ensino integrado. Pistrak (2000), por exemplo, defendia o sistema de complexos como possibilidade metodológica de uma época e de uma sociedade determinados (a União Soviética pós-revolucionária) mas não como única possibilidade. O essencial para ele seria a base na dialética que favorecesse a visão do todo.

Nossa maior preocupação foi de trazer questões práticas relativas ao processo didático de experimentação<sup>1</sup> do ensino integrado, à luz de referências identificadas com a chamada pedagogia socialista, e propor indicações orientadoras para o trabalho pedagógico de professores e técnicos educacionais.

Outra consideração preliminar também é necessária. Apesar de nos orientarmos pela necessidade de formação de professores do ensino médio e técnico, não compreendemos o ensino integrado como uma proposta apenas para o ensino profissional. O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente.

Também não restringimos a ideia de ensino integrado apenas como o conteúdo de uma concepção de ensino médio, apesar de esta concepção ter fundamentado uma acertada corrente de educação no Brasil. Tomamos a ideia

---

<sup>1</sup> Optamos pelo termo experimentação por considerá-lo mais adequado para explicar o momento em que diferentes instituições escolares, estatais ou não, buscam fazer do ensino integrado uma “pedagogia em ação”. As expressões operacionalização ou implementação, por exemplo, pressupõem que já exista um modelo ideal ou mesmo um conjunto de orientações didáticas orientadoras do trabalho pedagógico para o ensino integrado. A realidade tem mostrado que nestas unidades escolares existe mais experimentações que realizações propriamente ditas

de integração como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de desenvolver nas pessoas (crianças, jovens e adultos) a ampliação de sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta como a totalidade social.

Por isso, muitas vezes neste livro, utilizaremos a expressão ensino integrado, ao invés de ensino médio integrado, pois consideramos que as discussões e indicações feitas aqui servem para compreendermos melhor não apenas o ensino médio ou a educação profissional técnica, mas toda a educação básica assim como a formação humana em geral.

Várias são as instituições que têm revelado o compromisso com a experimentação do ensino integrado e, em particular, unidades de ensino vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e de organizações sociais do campo. Algumas redes estaduais de ensino, ou unidades destas redes, também têm buscado “experimentar o ensino integrado”. É para os sujeitos destas instituições e para aqueles profissionais da educação que buscam no seu cotidiano desenvolver práticas pedagógicas integradoras que este livro está sendo escrito, buscando auxiliá-los nesta difícil tarefa de construção de um projeto pedagógico pautado na ideia de transformação social e pedagógica.

Assim como o IFPR, o IFRN e o campus de Castanhal do IFPA, algumas experiências de educação do campo, as redes estaduais do Paraná, Espírito Santo, Santa Catarina e Pará e diferentes unidades escolares de diferentes redes ou regiões já tentaram ou tentam experimentar o ensino integrado. A nossa expectativa é que esta obra possa ajudá-los a refletir sobre suas práticas, a sistematizar sugestões de soluções e a mandar um recado: -

Não desistam!

Observamos, entretanto, ser necessário considerar que o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende apenas de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas. Ou seja, a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com as mesmas é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que esta proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação.

Não se quer, com isso, defender uma cisão entre as dimensões políticas, pedagógicas ou epistemológicas, já que todo projeto pedagógico é, também e necessariamente, um projeto de homem e de sociedade. O que se pretende é enfatizar o conteúdo ético-político<sup>2</sup> do projeto de ensino integrado.

Sobe essa possível supervalorização da dimensão pedagógica da prática pedagógica nos alertava Pistrak (2000), quando defendia o sistema de complexos como estratégia pedagógica, que

tudo o que expusemos até aqui sobre o complexo relacionava-se, sobretudo, à parte estritamente didática da educação. Foi conscientemente que estudamos o problema nestes limites, porque foi assim colocado pela massa dos pedagogos, e porque foi neste campo que se manifestaram as dificuldades, as discussões, as experiências, os erros, as lacunas... e os resultados positivos. Mas o essencial não está aí. Seria um erro, em tudo e por tudo, ou simplesmente, antes de tudo, vincular a questão de ensino o conjunto do trabalho escolar e, em particular, o problema da educação pelos complexos. O sistema dos complexos perderá metade de seu valor, se o estudo não for encadeado: 1) ao trabalho real das crianças; 2) à auto-organização das crianças (autonomia, organização de pioneiros da juventude), na atividade social prática interna e externamente à escola (Pistrak, 2000, p. 153).

Nossa tese também se baseia no pressuposto de que, no Brasil, as propostas educacionais inovadoras foram aquelas vincadas às lutas por mudanças no projeto societário dominante (Frigotto, 2010, p. 10). Como ensinava Pistrak, as estratégias de ensino e de organização curricular servem ao projeto de sociedade que assumimos em função de nossa leitura da “realidade atual”. Sem isso definido de modo claro, o ensino integrado, como já afirmamos, pode tornar-se apenas um projeto didático estéril.

Buscamos organizar algumas indicações possíveis de serem consideradas nas práticas pedagógicas que se querem orientadas pela ideia de ensino integrado. Sustentamos que mais importante que a definição antecipada

---

<sup>2</sup> Em artigo recente defendemos a tese de que a ação docente referenciada no projeto de ensino integrado requer, mais que a escolha de técnicas adequadas, o compromisso ético-político do educador para se concretizar em sala de aula, além das condições materiais necessárias (Araujo e Rodrigues, 2012).

de técnicas de ensino ou de organização curricular, mais ou menos adequadas ao ensino integrado (apesar de isso ser verdadeiro e necessário), é condição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras que os sujeitos do ensino, principalmente, e da aprendizagem revelem uma atitude humana transformadora, que se materialize no seu compromisso político com os trabalhadores e com a sociedade dos trabalhadores, até porque as práticas educativas não se constituem na escola e nem tem implicações que se encerram nela.

Tomando o ensino integrado como uma proposta democrática e progressista de educação, considerando o contexto brasileiro atual, também assumimos como pressuposto a máxima de Pistrak (2000), para quem sem teoria pedagógica revolucionária não pode haver a prática pedagógica revolucionária, ou de outro modo, sem compromisso pedagógico com a transformação social, não poderá haver prática pedagógica integradora consequente.

Pistrak (2000) entendia assim a possibilidade de um projeto educacional de emancipação ter efetividade: “a teoria pedagógica comunista só se tornará ativa e eficaz quando o próprio professor assumir os valores de um militantesocial ativo (...) É preciso que cada educador se torne um militante social ativo” (PISTRAK, 2000 p. 26).

Mas, por outro lado, não queremos reduzir a possibilidade do ensino integrado a um ato de vontade dos docentes e dos gestores educacionais, compreendemos que este depende, também, das condições concretas de sua realização, argumentamos que a promoção de práticas pedagógicas integradoras requer a constituição de um ambiente material que a favoreça e da busca permanente pelo elemento integrador, considerando as realidades específicas, a totalidade social e os sujeitos envolvidos. Pesquisas sobre o EMI revelam muitas dificuldades de experimentação do ensino integrado. Varias já foram as experimentações de ensino médio integrado, na história recente da educação brasileira. Em pesquisa realizada em 2011 (Costa, 2012) recuperou 36 teses e dissertações que tinham como o objeto o ensino médio integrado. A partir dessas pesquisas a autora sistematizou alguns dos problemas que dificultam a materialização dessa proposta de ensino. A pesquisadora situa três ordens de problemas na materialização do ensino médio integrado; problemas

de ordem conceitual, de operacionalização curricular e de organização dos sistemas de ensino.

Revela ainda que o EMI não foi compreendido como um projeto político-pedagógico que se compromete com a formação ampla dos indivíduos e que, por isso, requer considerar o trabalho, a ciência e a cultura como eixos do processo formativo. Em geral o ensino integrado tem sido compreendido apenas como estratégia de organização dos conteúdos escolares, sem relevar ao conteúdo ético-político transformador da proposta ou da materialidade de sua operacionalização. Para Costa (2012) isso dificulta a efetivação da proposta de integração do ensino médio e técnico nas escolas e nos sistemas de ensino.

Além desta dificuldade de compreensão do conteúdo transformador do projeto de ensino integrado, Costa (2012) pontua alguns dos problemas que dificultam o exercício do ensino integrado no Brasil:

a) Os docentes desconhecem os princípios e os pressupostos do currículo integrado ou têm apenas noções básicas sobre este projeto curricular. O ensino integrado foi interpretado por muitos docentes como se fosse uma justaposição das disciplinas do núcleo comum com as da área técnica.

Em síntese, a implementação do ensino médio integrado dentro de uma instituição não se resume à questão pedagógica, a um projeto curricular de ensino. Requer a superação de diversos desafios dentre eles os de gestão; pedagógicos; condições de ensino; condições materiais; hábitos estabelecidos culturalmente que limitam a formação integrada dos alunos. Araujo (2011) corrobora com a ideia de que a operacionalização do Ensino Médio Integrado não se reduz a um projeto pedagógico ou curricular. Para este pesquisador da área, isso representa um reducionismo do projeto de ensino integrado, deixando de lado a sua dimensão pedagógica, política e epistemológica. (COSTA, 2012, p.68)

b) apesar de identificarem algumas vantagens do currículo integrado, professores e técnicos educacionais reconhecem que não foram preparados de forma integrada e que, sequer, aprenderam a dialogar com professores de outras áreas, portanto sentem dificuldades para dar materialidade ao currículo integrado.

c) Falta um quadro próprio de professores efetivos em sala de aula. A maioria dos docentes que atuam na educação profissional integrada é formada por bacharéis, sem licenciatura plena, e muitos não são concursados.

d) Não há programas permanentes de formação dos docentes e gestores orientados pela proposta de ensino integrado.

e) Ainda é reduzido o financiamento destinado ao ensino médio e à Educação Profissional, em particular, e este não se fez suficiente para estruturar e qualificar as escolas. Muitas destas, principalmente as das redes estaduais, não contam com laboratórios, equipamentos, recursos bibliográficos e a infraestrutura que favoreça a formação de amplas capacidades dos estudantes.

f) Também as práticas de gestão impõem dificuldades ao ensino integrado, já que ainda é incipiente a “participação coletiva efetiva de todos os sujeitos (trabalhadores, educadores, gestores públicos, pesquisadores) que estão envolvidos diretamente com o ensino integrado dentro da organização escolar” (Costa, 2012, p. 38), condição também necessária para a formação integrada.

Esses dados permitem à autora a afirmação de que

As diversas experiências de Ensino Integrado, nos diferentes Estados das regiões brasileiras, de Norte a Sul do país, apresentam dificuldades quanto à materialização da proposta de Ensino Médio Integrado enquanto conteúdo. A proposta se restringiu apenas a implantação da forma Ensino Médio junto com a Formação Profissional, mantendo-se a forma pragmática dos anos 1970, sem a materialidade da proposta filosófica, epistemológica e política (COSTA, 2012, p. 37).

Apesar dessas dificuldades o projeto de ensino integrado não deve ser abandonado, pelo menos enquanto conteúdo, já que representa um projeto que se compromete com a formação ampla dos trabalhadores e se contrapõe às pedagogias liberais da moda.



Se por um lado o ensino integrado tem se revelado de difícil operacionalização, em função dos vários problemas colocados acima, por outro lado consideramos insuficientes as pedagogias liberais, em geral, e a Pedagogia das Competências, em particular, para oferecerem possibilidades reais de desenvolverem capacidades amplas e ilimitadas dos trabalhadores, que lhes permitam compreender a totalidade social<sup>3</sup>. A partir dessa crítica buscamos recuperar na literatura pedagógica crítica o conteúdo do projeto de ensino integrado, entendido enquanto uma pedagogia contrahegemônica e possibilidade de formação orientada pela ideia de completude da formação humana, destacando o caráter político desta proposta. Ao abordar os desafios de desenvolvimento de práticas pedagógicas, sustentamos que uma didática integradora requer necessariamente, embora de forma não suficiente, uma atitude docente integradora, orientada pela ideia de práxis.

Trata-se, pois, de compreender a ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais. A ação didática integradora ganha sentido assim enquanto ação ético-política de promoção da integração entre os saberes e práticas locais com as práticas sociais globais bem como quando promove a compreensão dos objetos em sua relação com a totalidade social.

Por fim, queremos nos filiar, na especificidade da educação profissional, ao conjunto de pesquisadores que vem tentando dar maior materialidade à Pedagogia Histórico-Crítica, compreendida esta como

Tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta

---

<sup>3</sup> Sobre os limites da Pedagogia das Competências, em função de sua referência no pragmatismo e no utilitarismo ver Araujo (2001). Sobre os limites da Pedagogia das Competências em função de sua base construtivista ver Ramos (2001). Ambos os estudos, resultantes de teses de doutoramento, problematizam o conteúdo liberal da Pedagogia das Competências e a sua insuficiência para a promoção de sujeitos autônomos e trabalhadores amplamente qualificados.

e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social na qual professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI,2012, p.87).<sup>4</sup>

A partir desta referência compreendemos o projeto de ensino integrado como um projeto pedagógico que só pode cumprir com sua finalidade de formar na perspectiva da totalidade se assumir a liberdade como utopia e manter íntima vinculação com o projeto político de construção de uma sociabilidade para além do capital.

Apesar de tratarmos em capítulos diferentes finalidades, métodos e conteúdos da educação profissional, na perspectiva da integração, fizemos um esforço de considerar cada uma destas dimensões das práticas pedagógicas integradamente, já que a separação em categorias específicas tem fim apenas didático, de modo a permitir a organização deste texto.

Neste livro, apesar de tratarmos de questões práticas do fazer pedagógico, procuramos evitar a ideia de normatividade, que implicaria a confecção de um manual orientador do “como fazer”. A sua principal motivação foi de fornecer ao educador, principalmente àquele comprometido com o projeto político-pedagógico da integração do ensino, um conjunto de orientações teórico-práticas capaz de orientá-lo a construir suas próprias estratégias de ensino, orientadas pelos fundamentos da pedagogia do Trabalho.

---

<sup>4</sup> Sobre a crítica às pedagogias liberais e a afirmação de princípios de uma educação crítica, não reprodutivista, de caráter revolucionário ver a obra clássica da Dermeval Saviani, Escola e Democracia (SAVIANI, 2002), na qual são lançadas as bases da Pedagogia Histórico-Crítica

# CAPÍTULO I

## ANTECEDENTES DA PROPOSTA

“Professor, você pode nos ajudar a construir um currículo integrado?”

Esse foi um pedido que ouvimos de um técnico pedagógico de uma escola de ensino técnico que nos mostrou a necessidade de redefinir nossa trajetória de pesquisa e de fazer profissional. Fez-nos direcionar o olhar para o pessoal que “põe a mão na massa”, que considera as nossas falas em eventos e aulas e que tenta dar materialidade às ideias de educação comprometida com a formação omnilateral. Além de nos fazer ver a dificuldade que é dar materialidade a um projeto pedagógico democrático (em uma sociedade de democracia restrita), a indagação feita impôs o desafio pensar o fazer de sala de aula.

Tendo em vista este desafio colocado e, apesar de compreendermos o ensino integrado um projeto de formação humana, não apenas escolar, vamos focar nesse texto nas práticas pedagógicas coerentes com um projeto de ensino médio integrado, especialmente de educação profissional.

Orientadas pelas finalidades do projeto de ensino integrado as práticas pedagógicas devem contribuir para que o ensino médio, inclusive técnico, enquanto etapa de conclusão da educação básica cumpra sua função de assegurar aos jovens e adultos que a ele acorrem as ferramentas culturais que permitam aos jovens as habilidades comunicativas, o desenvolvimento do raciocínio lógico, os instrumentos para se situarem em seu tempo e em seu contexto social e a construção do pensamento racional-científico, em oposição ao pensamento mágico próprio da infância.

Do ponto de vista político, nossas elaborações têm a dualidade estrutural como ponto de partida e a liberdade como horizonte de chegada. Compreendemos ser a dualidade educacional, reflexo da dualidade estrutural, a principal marca do ensino médio no Brasil.

Esta dualidade é reveladora da existência paralela (e não oficial) de duas redes de ensino: uma propedêutico-acadêmica, destinada aos jovens de origem econômica elevada, outra, básica e instrumental (profissional ou não),

destinada aos jovens de origem trabalhadora. A liberdade é aqui compreendida como condição de leitura, interpretação e intervenção humana sobre a realidade. Sendo assim, ter a liberdade como referência para a organização didática do ensino médio, exige-nos a identificação de projetos e práticas que melhor favoreçam a ampliação, sem fim, dos horizontes de nossa juventude, desenvolvendo sua capacidade de pensar e de agir sobre o mundo. A liberdade é também compreendida como obra possível apenas se construída pelos trabalhadores e suas organizações, o que vincula o projeto de ensino integrado aos interesses da classe trabalhadora. Saviani (2007) advoga a integração entre as capacidades de pensar e de produzir como imprescindível para se instaurar uma lógica educativa interessante aos trabalhadores. Esta seria uma estratégia de enfrentamento à dualidade educacional brasileira a qual de um lado têm-se uma educação voltada para o saber-fazer, destinada aos trabalhadores, e de outro lado, uma educação voltada para o saber-pensar, destinada às elites econômicas e políticas. De um modo geral, essa dualidade corresponde à divisão técnica do trabalho que aparta os trabalhadores de funções operativas dos demais com funções de concepção e gerência dos processos.

Saviani (2006, p. 04) resgata a história e destaca que no modo de produção comunal os “[...] homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educavam e educavam as novas gerações”, não havendo aí divisão em classes, sendo tudo feito em comum. Entretanto, a divisão social em classes provocou uma divisão também na educação, produzindo-lhe a cisão em sua unidade, antes “[...] identificada plenamente com o próprio processo de trabalho”. Com o escravismo, por exemplo, destaca o autor, passou-se a ter duas modalidades bem díspares de educação:

[...] uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. (SAVIANI, 2006, p. 05)

Além do mais, é essa separação entre escola e produção que vem refletindo, segundo Saviani, “[...] a divisão que foi se processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual”. Isto posto, Saviani destaca também que essa cisão acabou por promover a busca da burguesia para atrelar a educação, por meio da escola, às necessidades de produção, instaurando-se as dicotomias entre escolas profissionalizantes para os trabalhadores e escolas das ciências para a classe dirigente: “[...] o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a se ligar, de alguma maneira, ao mundo da produção”. E conclui:

No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites dirigentes para atuar nos diferentes setores da sociedade. A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que decorriam de sua origem social. (SAVIANI, 2006, p. 11)

Em oposição a essa concepção dualista de educação que se insurgem as pedagogias contra-hegemônicas, que retomam o trabalho como princípio educativo para a definição de políticas e estratégias de educação para os trabalhadores.

No plano pedagógico isso implica ter como ponto de partida e de chegada os alunos como sujeitos concretos e as condições que os produzem. Uma escola de outra qualidade social é a que permite, partindo de realidade adversa produzida socialmente em relação aos alunos filhos da classe trabalhadora,

atingir o mais elevado grau intelectual e cultural historicamente produzido. Trata-se de transitar da particularidade e singularidade na apropriação das dimensões historicamente produzida de universalidade em todas as esferas da vida. (Frigotto, 2012, p. 08).

Claro fica que o projeto de ensino integrado, em oposição às práticas fragmentadoras que reificam, no âmbito escolar, a dualidade social brasileira, deve colocar-se, necessariamente, como um projeto político de formação dos trabalhadores, aos quais interessa a ampliação permanente de sua capacidade de pensar a totalidade social e de intervenção sobre ela.

Ainda enquanto antecedente das propostas aqui colocadas identificamos na literatura pedagógica de base marxista várias contribuições importantes que nos ajudaram a esboçar nossas primeiras indicações didáticas para a educação profissional.

Do ponto de vista pedagógico, o desafio para a construção de uma educação profissional integrada está em, considerando a realidade concreta dos trabalhadores, promover a integração entre formação intelectual-política e o desenvolvimento das capacidades necessárias ao trabalho produtivo.

Do ponto de vista político o desafio é articular esta formação com a luta anticapitalista.

Lombardi (2005), inspirado nos ensinamentos de Suchodolski, Manacorda e Makarenko, identifica três direções que deve assumir a formação profissional sob uma perspectiva marxista:

- i. A crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa;
- ii. A afirmação da relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação.
- iii. A educação comunista e a formação integral do homem – a educação como articuladora do fazer e do pensar – a superação da monotecnia pela politecnia (LOMBARDI, 2005).

Este autor afirma o conteúdo classista da formação profissional,

orientando-se para a ampliação, sem limites, das capacidades filosóficas, científicas, artísticas, morais e físicas do trabalhador.

Também Frigotto (2001), ao propor bases para uma educação profissional emancipadora, indica, na mesma direção, cinco aspectos que devem orientar um projeto de formação de trabalhadores:

a) Articular-se a um projeto societário contra-hegemônico. “Um movimento de crítica ao projeto societário dominante centrado na lógica do mercado e a afirmação dos valores centrados na democracia efetiva, na igualdade e solidariedade entre os seres humanos” (2001, p. 82).

b) No campo educativo, orientar-se por projeto de educação “omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento sustentável”<sup>5</sup> (Idem, p. 83).

c) “formação técnico-profissional articulada a um projeto de desenvolvimento “sustentável”, porém, nunca separada da educação básica e da dimensão ético-política da formação de sujeitos autônomos e construtores de processos sociais radicalmente democráticos, solidários e igualitários” (Ibidem, p. 83).

d) A premissa de que a educação profissional não pode ser compreendida como política focalizada de geração de emprego e renda.

e) Articulação com a luta política por um Estado que governe com as organizações da sociedade pelas maiorias.

Nestas orientações reconhece-se que a dimensão pedagógica das estratégias de formação de trabalhadores revela e é revelada no projeto

---

<sup>5</sup> Sobre a ideia de desenvolvimento sustentável recomendamos Altvater (2005). Nele o autor coloca a questão ambiental, articulada ao problema da miséria e das desigualdades sócio-econômicas para fazer a crítica a ortodoxia da sociedade de mercado e para afirmar que a questão ambiental constitui-se na atualidade como um objeto da luta de classes. Para ele a utopia de uma sociedade solar e solidária é uma estratégia de enfrentamento às políticas neoliberais

político ao qual está associado, assim, um desenho de educação profissional que se compromete com a qualificação ampla dos trabalhadores visa, também, o fortalecimento político desta classe. O desafio pedagógico é construir um projeto de formação de bases científicas, que permita o reconhecimento das leis da natureza e das leis da sociedade, condutor de práticas formativas orientadas pela ideia de práxis, reconhecendo a necessidade de desenvolver as capacidades de pensar, de produzir e de transformar a realidade em benefício da humanização.

Esta é a teleologia de uma pedagogia transformadora.

### **1.1. Breve histórico das práticas pedagógicas em educação profissional**

No Brasil moderno é possível identificarmos dois marcos pedagógicos principais que caracterizam as práticas pedagógicas, institucionalizadas, em educação profissional:

- de 1930 a 1980 – o tecnicismo educacional tendo como maior expressão as séries metódicas de ofício desenvolvida no Sistema S.
- de 1980 aos dias atuais – o neotecnicismo tendo como expressão hegemônica a Pedagogia das Competências.

Apesar de suas especificidades, ambos os projetos “bebem na mesma fonte”. Têm no pragmatismo a sua principal referência filosófica e no liberalismo a sua referência política.

#### **A institucionalização da educação profissional no Brasil: o sistema S e as séries metódicas ocupacionais**

Sem desconsiderar experiências anteriores de formação de trabalhadores, em particular a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, que inaugura no Brasil a educação profissional institucionalizada no formato escolar, temos as décadas de 1930 e 1940 como período de institucionalização de um modo específico de fazer a formação de trabalhadores no Brasil, marcadamente pelo nascimento do SENAI – Serviço



Nacional de Aprendizagem Industrial – e do SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem no Comércio – e das leis orgânicas do ensino em 1942<sup>9</sup>, que foram respostas do Estado e dos empresários a então nova demanda por formação de trabalhadores. O surgimento do SENAI e, mais tarde, do SENAC (1946) marca a origem do Sistema S ao qual, posteriormente, veio se juntar o SENAR – “Durante o Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário” (ANDREOTTI, 2008, p. 09).

Mais tarde foi normatizado o ensino primário, o normal e o agrícola. Serviço Nacional de Aprendizagem na Agricultura, o SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem nos Transportes, o SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas e a SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo.<sup>6</sup>

De acordo com Oliveira (2003) nesses anos nascem o pensamento e a ideologia do empresariado industrial no Brasil, de forma a requerer um ensino profissional que lhe atendesse e um sistema de ensino que o promovesse, sob seus cuidados. Este pesquisador desenvolve a tese de que os processos de industrialização fizeram surgir uma nova classe social e também uma ideologia para justificá-la.

Como marca da educação profissional nascente junto com o Sistema S, Cunha (2000) explicita que a incorporação das **séries metódicas de ofício** por essas instituições, especificamente pelo SENAI e pela rede federal de educação profissional, deu-se porque respondia aos anseios e necessidades do setor produtivo emergente daquele momento, pois possibilitava o disciplinamento das condições de trabalho encontradas na empresa.

De acordo com esse autor, essa metodologia de ensino, identificada como pedagogia da educação profissional por excelência, compreende quatro

---

<sup>6</sup> As práticas formativas do SENAI serão tratadas com prioridade nesta seção por considerarmos que elas foram a expressão mais acabada do projeto de educação profissional do capital, hegemônico durante várias décadas. Outras experiências contemporâneas poderiam ser consideradas: a rede federal de educação profissional, as redes estaduais tal como o Centro Paula Souza, de São Paulo, e outras experiências pontuais, bem como algumas iniciativas de organizações de trabalhadores.

fases distintas que eram aplicáveis em qualquer situação de aprendizagem, privilegiando 1) a individualidade do aluno, 2) o estudo do assunto, 3) a comprovação do conhecimento e 4) a aplicação, generalização ou transferência do conhecimento. No processo de ensino e de aprendizagem, valorizava-se o método de instrução individual, tal qual Cunha descreve:

Cada aluno deve ter a possibilidade de iniciar aprendizagem e terminá-la quando estiver preparado para isso, sem levar em conta o nível de adiantamento de seus colegas; o docente deve poder atender cada aluno individualmente e cuidar, ao mesmo tempo, do grupo todo, oferecendo-lhes estimulação e despertando o interesse; cada aluno deveria receber assistência que necessitar, sem interferir com o progresso dos demais colegas; cada aluno deveria progredir de acordo com suas aptidões, seus esforços e interesses, sem prejudicar ou ser prejudicado pelo progresso de seus companheiros de grupo. (CUNHA, 2000, p. 23).

A metodologia de ensino correspondia a um enquadramento intelectual que condicionava o aprendiz a limitar-se à reprodução dos conhecimentos já elaborados, além do que conduzia a uma acomodação ao status de operário e de conformismo à ordem social.

Cabia à instituição de ensino profissional o papel de reproduzir política e ideologicamente as condições de trabalho da fábrica, indispensáveis à produção, onde alguém tinha o direito de mandar e o poder de se fazer obedecer.

Assim, a institucionalização de uma fazer pedagógico de formação de trabalhadores no Brasil foi pautada numa pedagogia tecnicista, individualizante, de base pragmática e organizada sob forte hierarquização das funções técnicas (e docentes) em conformidade com o modelo de acumulação taylorista-fordista. Objetivava a assimilação da realidade de trabalho existente, na organização do trabalho escolar fazia-se o uso de forte hierarquização das funções docentes e técnicas e de métodos de ensino programados, os quais priorizavam o treinamento e o disciplinamento do aluno por meio do controle das situações de aprendizagem. Os conteúdos eram organizados de forma sequencial e hierárquica, por meio de disciplinas ou temas fragmentados. O

conhecimento era compreendido numa lógica cartesiana e transmitido de maneira que o aluno o assimilasse e o reproduzisse.

Pelo exposto, não se concebia o processo ensino-aprendizagem como a busca de condições para que o discente alcançasse a autonomia. Pelo contrário, o modelo descrito buscava a robotização do ser humano, tão ao gosto dos tempos modernos, quando as necessidades do capital supõem ao homem trabalhador somente o saber-fazer em detrimento de sua totalidade, dele requerendo, às vezes, a subjetividade, não em sua amplitude, mas somente aquela capaz de aumentar suas taxas de lucro (MACHADO Apud ARANHA, 1997).

A experiência pedagógica desenvolvida pelo SENAI, por meio das Séries Metódicas de Ofício, expressa um ideário pedagógico hegemônico até os anos 1980, no Brasil, e que identificamos como a “velha institucionalidade da educação profissional brasileira”.

Nesse sentido, o treinamento com base na repetição e na memorização de procedimentos, tendo a psicologia behaviorista como fundamento teórico, funcionava a contento para as empresas, pois se apresentava como suficiente a um bom desempenho em processos produtivos rígidos.<sup>7</sup>

Em decorrência da natureza dos processos técnicos, transparentes, rígidos e estáveis, bastavam habilidades psicofísicas, memorização e repetição de procedimentos para definir a capacidade para executar determinadas tarefas, cujas variações pouco significativas ao longo do tempo permitiam uma adaptação quase “natural” às mudanças. (...) Desta forma, não se exigia do trabalhador mais do que alguns anos de escolaridade, o suficiente para permitir o domínio de alguns conhecimentos básicos de leitura, de escrita, de cálculo, da natureza e da sociedade. (Kuenzer, 2000, p. 08).

Conforme essa autora, a pedagogia para o taylorismo-fordismo tinha como fundamento uma nítida separação entre as atividades intelectuais e

---

<sup>7</sup> Isso não significa dizer que estratégias baseadas na repetição se coloquem como elementos apenas do passado da educação profissional, que estejam completamente superadas, apenas não são mais hegemônicas, como diz Kuenzer (00). No PETRA, modelo de educação profissional alemão referenciado na noção de competência, por exemplo, utiliza-se da estratégia de modelização de comportamentos em busca do desenvolvimento de certas competências individuais.

instrumentais do que decorria, para a maioria, uma relação entre educação e trabalho mediada pelas formas do fazer.

Enfim, essa “velha institucionalidade”, conforme analisa Frigotto (1983) ao tratar das relações pedagógicas travadas nos cursos do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), no fundo pretendeu continuar alijando o trabalhador de uma formação técnico-científica que lhe permitisse o domínio da totalidade das ações produtivas, objetivando, isto sim, “fazer, pelas mãos, a sua cabeça”, já que as relações de trabalho-aprendizagem, os valores, atitudes e hábitos disseminados por essa lógica educativa voltavam-se tão somente para a emergencialidade da produção (KUENZER, 1997), impondo-lhe o saber operativo em detrimento de uma formação que favorecesse a apropriação, em sua totalidade, do saber elaborado materialmente pela sociedade e a continuidade nos estudos, para o que seria necessária uma visão pedagógica que concebesse os saberes desses trabalhadores como mediadores, marcas de classe social, para obtenção dos saberes historicamente legitimados pela sociedade, a fim de os mesmos implementarem uma hegemonia diferente da capitalista (FRIGOTTO, 2006).

Kuenzer (1997, p. 57), por sua vez, destaca que as instituições educativas que buscaram a relação trabalho-educação como perspectiva pedagógica, como o SENAI, nasceram “[...] para desenvolver a pedagogia das relações capitalistas de trabalho [...], a partir das “[...] formas concretas que assume a divisão do trabalho enquanto resultado das novas formas de sociabilidade do capital”. Delas não se deveria esperar, portanto, uma educação voltada para o desenvolvimento da omnilateralidade humana.

### **A incompatibilidade da Pedagogia das Competências como projeto de formação ampla dos trabalhadores**

O enfoque educação profissional pautada na ideia de desenvolvimento de competências surge em contraponto a “velha institucionalidade” da educação profissional, identificada com a pedagogia do Sistema S e em resposta aos processos de reestruturação da produção capitalista que se constituiu em torno dos princípios da integração e da flexibilização da produção de bens e serviços.

A Pedagogia das Competências anunciava a superação do tipo de formação profissional que se voltava para atender às demandas do modelo de acumulação taylorista-fordista, apoiada no conceito de qualificação profissional.

Seus defensores também diziam que constituiriam uma pedagogia integradora, já que buscava promover e articular conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para o exercício futuro de uma função específica.

Na crítica que carregava sobre a “velha institucionalidade”, a Pedagogia das Competências, marca da educação profissional surgida nos anos 1980-1990, identificou que a formação profissional orientada pelos pressupostos da Administração Científica (taylorismo) teria buscado desenvolver nos trabalhadores comportamentos condizentes com o respeito à hierarquia, ao ajustamento a cargos e à obediência às regras. O importante se resumia em saber como fazer e não o porquê fazer. Deste modo, a formação teórica dos trabalhadores não desfrutaria de grande importância, pois a acentuada divisão do trabalho favorecia a facilidade das tarefas, a constante rotatividade do pessoal e a fácil incorporação da força de trabalho não qualificada (DELUIZ, 1993), além do que, a rigidez das tarefas não favoreceria o aprofundamento ou a agregação de saberes, diferentes dos já incorporados pelos trabalhadores.

A realidade surgida a partir dos anos 1980-1990, com a emergência da empresa flexível, estaria apontando para a insuficiência desse referencial e para a redefinição dos sistemas de formação tendo como parâmetros os novos contornos da produção capitalista que requerem procedimentos cada vez mais coletivos<sup>8</sup> e o domínio de conteúdos e de metodologias que possibilitem a resolução de problemas novos de modo original. (Kuenzer, 2000).

A Pedagogia das Competências constituiu-se, assim, numa abordagem que buscava promover a reorganização do vínculo entre educação profissional e sistema produtivo, conforme os princípios que sustentam as atuais demandas de força de trabalho das empresas organizadas sob a égide dos conceitos de produção flexível e integrada. Seus formuladores a identificam, por isso, como

---

<sup>8</sup> A referência a procedimentos “cada vez mais coletivos” exigidos pela produção capitalista não se mostra conflitante, no entanto, com processos formativos centrados no indivíduo, pois é somente para o trabalho produtivo em equipe que a lógica das competências re-estabelece algum tipo de solidariedade. (Machado, 1998).

uma pedagogia integradora. Segundo Tesar (1997), ela buscava, ainda, resolver problemas como evasão, qualidade desigual e alto custo em relação aos benefícios da educação profissional tradicional.

Buscava-se com a Pedagogia das Competências dar novos contornos aos vínculos entre sistema educacional e sistema ocupacional, conformando o primeiro às demandas do segundo. A rigidez das formas tayloristas de trabalho, que tendencialmente foi sendo substituída por formas flexíveis e pelo desenvolvimento das novas tecnologias físicas e organizacionais, produziam a rápida obsolescência de tecnologias físicas em uso nas empresas. No novo cenário ganharam relevância capacidades como a intuição, a criatividade, a racionalidade e a responsabilidade do trabalhador, para que este pudesse conviver com a instabilidade do contexto produtivo, dando continuamente respostas positivas em termos de produtos e serviços.

Conceitos como ensino e aprendizagem são repensados a partir desta nova realidade e da ideia de desenvolvimento de competências, pois esta estaria requerendo o rompimento com o tipo de formação voltada para o trabalho prescrito nos moldes tayloristas. A afirmação que se fazia era que não se podia ensinar nem aprender como antes, pois a noção de competências exigiria a formação da capacidade de estar em condições de responder ao não prescrito e da capacidade de antecipação e resolução dos problemas que se colocam, requerendo para isso a mobilização de amplas dimensões da subjetividade dos trabalhadores.

Se antes o foco da formação voltava-se principalmente para o treinamento em tarefas repetitivas e rotineiras e a ênfase recaía sobre as práticas de ensino, sob o novo cenário colocado as competências, compreendidas como atributos do indivíduo, ganharam centralidade nos processos de formação e de avaliação no e para o trabalho, que requerem a responsabilização pessoal do trabalhador e o redirecionamento do foco para processos de aprendizagem, valorizando tanto as aprendizagens obtidas através de processos formativos formais como as informais que se dão dentro e fora dos ambientes de trabalho. A formação, com base na noção de competência, surgiu comprometida com estratégias que visavam a aumentar a produtividade das empresas e, para isso, apoia-se na motivação e nas amplas capacidades dos trabalhadores e se associa a outras estratégias de caráter

tecnológico, organizacional e de mercado. Enquanto a organização do trabalho de tipo taylorista restringia a contribuição do trabalhador a tarefas especializadas e rotineiras, a nova organização passa a mobilizar o amplo potencial de contribuições que os trabalhadores possam dispor para promover a reprodução do capital.

Tais proposições reivindicam sua íntima correspondência com as necessidades da sociedade contemporânea e com o nível de desenvolvimento teórico e prático alcançado pela sociedade. A Pedagogia das Competências surge, assim, associada ao processo de reestruturação capitalista e a partir da emergência dos modelos de organização do trabalho baseados nos critérios de integração e de flexibilidade do processo produtivo.

Emerge, desse modo, da necessidade de esses modelos de organização do trabalho contarem com trabalhadores que consigam adaptar-se às permanentes flutuações do mercado, dos produtos e das próprias formas de organização do trabalho.

Assim, a formação profissional com base na ideia de competências é apresentada por seus divulgadores como uma resposta pedagógica a essa nova forma de realização da produção capitalista, porque os novos processos de trabalho e de produção implicariam na potenciação da capacidade produtiva da força de trabalho, dinamizando-a quantitativa e qualitativamente, possibilitando o aumento das taxas de lucro.

Identificamos a Pedagogia das Competências como uma nova-velha formulação pedagógica que busca subordinar a educação à lógica capitalista contemporânea, em detrimento da possibilidade de um projeto de formação que se oriente pelas necessidades e demandas dos trabalhadores.

Apesar de colocar-se como uma pedagogia integradora entre o pensar e o fazer, esta formulação pedagógica mostrou-se incapaz de atender a um projeto amplo de formação dos trabalhadores em função de seu caráter pragmático, orientado pelo fazer imediato e objetivando assegurar a formação por meio da aplicação de doses homeopáticas de saber, em acordo com as demandas pontuais colocadas pelo mercado.

A Pedagogia das Competências também se revela como um projeto individualizante, que desconsidera o coletivo dos trabalhadores e busca ratificar

a competição interindividual própria dos tempos hodiernos.<sup>9</sup>

É marca destes dois modelos pedagógicos de formação dos trabalhadores, as séries metódicas de ofício e a Pedagogia das Competências, a base pragmática naquilo que o pragmatismo tem de mais característico: o utilitarismo e o conformismo, servindo como projeto pedagógico do capital de formação de trabalhadores.

Por isso um novo modo de fazer a formação profissional, orientado pela ideia de formação ampla e sem limites, ainda está por ser construída e este novo projeto pedagógico requer, necessariamente a superação dos referenciais pragmáticos e a adoção de referências contrahegemônicas à lógica capitalista poder-se-ia, assim, optar por uma pedagogia do trabalho e dos trabalhadores.

São dois projetos principais que estão postos em disputa. Colocamo-nos aqui na tarefa de contribuir com a sistematização de indicações que possam colaborar para um projeto de educação profissional orientado pela lógica do trabalho e não do capital, considerando principalmente a sua dimensão didática, ou seja, relativa à prática pedagógica dos profissionais da educação profissional.

## **1.2. O significado do projeto do Ensino Médio Integrado - EMI**

Na história brasileira recente a ideia de ensino integrado foi colocada por vários intelectuais (principalmente Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta Franco e Marise Ramos) como um projeto de formação escola, para o ensino médio, contrahegemônico.

O ensino médio integrado constitui-se, pois, como um projeto pedagógico

---

<sup>9</sup> Sob esta perspectiva instrumental ganha destaque nas atuais políticas educacionais brasileiras o PRONATEC – Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Lançado no Governo de Dilma Rousseff este programa resgata as estratégias do Planfor -Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador do Governo de Fernando Henrique Cardoso. Ambos os programas buscam fazer capacitação profissional em massa, com cursos de curta duração, de qualidade duvidosa, em resposta a demandas específicas e pontuais do mercado, supervalorizando o fazer em detrimento dos conhecimentos de base de cada atividade profissional. Na prática fornecem aos governos muitos dados quantitativos de público atendido, mas têm impacto qualificacional pequeno e acabam por se constituir em ferramenta de barganha política entre órgãos de estado e autoridades públicas. Ambos também destinam a maior parte de seus recursos para a iniciativa privada, em particular para o Sistema S, em detrimento das instituições públicas.



inspirado na ideia gramsciana de escola unitária, sem confundir-se com ela, de conteúdo democrático, pois busca articular a formação aos interesses dos trabalhadores da sociedade. Politicamente, portanto, contrapõe-se à lógica hegemônica, de conteúdo liberal-pragmático, que visa subordinar os processos formativos às demandas específicas e imediatas do mercado.

Ao tomar a formação ampla e duradoura como horizonte, visa promover práticas pedagógicas integradoras, que favoreçam aos estudantes a compreensão dos fenômenos locais e específicos em sua relação com a universalidade e com a totalidade social. Pedagogicamente, portanto, contrapõe-se às práticas formativas fragmentadoras, focadas nas partes e apenas nas especificidades colocadas.

O projeto de ensino integrado deve ser entendido também como um resgate a um conjunto de proposições registradas na história da educação brasileira, que visava, de modo mais ou menos articulado a um projeto socialista, ampliar os horizontes da formação dos trabalhadores, a exemplo das proposições de educação integral de Anísio Teixeira, na década de 1930, e ao ideário da politécnica defendida por um conjunto de educadores brasileiros, quando dos debates em torno da LDB de 1996.<sup>10</sup>

### **O conteúdo político do ensino integrado**

Em pesquisa recente (Araujo et al, 2012) identificamos que podem conviver (e convivem), nas escolas, práticas formativas tradicionais junto com novas outras pautadas na ideia de competências, bem como estas com experiências de ensino integrado. Prevalece mesmo uma confusão sobre conceitos de referências e sua articulação com as práticas formativas. Também sobre o ensino integrado são muitas as dificuldades de compreensão acerca de sua materialidade didática. Estas se tornam mais agudas à medida que o ensino integrado passou a ocupar o espaço como referência para alguns programas oficiais do Governo Federal, pelo menos formalmente, exigindo uma tomada de decisão frente à organização do ensino médio, profissional, não profissional e na EJA.

---

<sup>10</sup> Sobre isto ver Saviani (1997).

Sobre o conceito de ensino integrado ainda persistem várias confusões, próprias de uma noção que tem servido de referência para práticas formativas há muitos anos no Brasil. Em trabalho recente Santos (2008) identifica diferentes perspectivas de ensino integrado na história da educação brasileira, nos projetos dos jesuítas, nas formulações de Rui Barbosa e dos Pioneiros da educação, presente ainda nas ideias de Anísio Teixeira, Paulo Freire e Guiomar Namó de Melo. Nas diferentes formulações a ideia de integração é compreendida diferentemente. Também Barros (2008) identifica e analisa a ideia de integração em diferentes projetos de escolas de tempo integral.

Compreendemos aqui o ensino integrado como uma proposta identificada com o projeto estratégico da escola unitária, de base gramsciana, sem, no entanto, confundir-se com ele. Trata-se de uma formação humana que procura romper com as dicotomias: geral e específico, político e técnico ou educação propedêutica e profissional, heranças fragmentária e positivista de realidade humana.

Para Ciavatta et al (2005, p 15) o ensino médio integrado é qualificado como uma proposta de “travessia”, palco de lutas para “[...] afirmá-lo na direção da escola unitária e politécnica [...], que supere o dualismo, a fragmentação e o aligeiramento presentes na educação profissional no ensino médio para jovens trabalhadores.”

Enquanto “travessia”, portanto, o projeto da formação integrada parte de um conjunto de referências próprias de uma formulação pedagógica inspirada na Filosofia da Práxis que, mesmo reconhecendo os limites de um projeto educacional humanizante sob a égide da sociabilidade do capital, requer o enfrentamento ao modelo de formação fragmentado e que dificulta aos sujeitos a compreensão do “todo” social e natural.

O debate sobre o ensino integrado deve ser entendido, pois, sob o panorama histórico da educação brasileira que, como nos diz Saviani (1999), é marcado por uma luta histórica entre uma pedagogia pragmática e uma pedagogia da práxis.

Assim, as ideias aqui colocadas sobre princípios e práticas de um ensino integrado devem ser compreendidas no contexto desse embate histórico entre estas duas perspectivas pedagógicas antagônicas.

A ideia de ensino integrado pressupõe a articulação entre trabalho,

ciência e cultura e entendemos que esta articulação deva ser mediada pela cultura sistematizada e pressupor uma teleologia. Esta é, a nosso ver, a diferença fundamental entre a proposta de integração do projeto de Ensino Médio Integrado, inspirado na Filosofia da Práxis, frente a outras propostas de educação que se propõem integradoras entre o pensar e o fazer<sup>11</sup> 15 , mas que o fazem sob a orientação pragmática. Enquanto as pedagogias de base pragmática buscam conformar os sujeitos à realidade dada, adaptando-os e buscando capacitá-los para os enfrentamentos dos problemas colocados pelo cotidiano, as pedagogias inspiradas na Filosofia da Práxis visam a construção do futuro e para isso comprometem-se com sujeitos amplamente desenvolvidos, capazes de produzir e de transformar a sua realidade.

Assume-se aqui que a tarefa de educar para o futuro tem a mesma perspectiva assumida por N. Saviani (1978, p. 50),

significa entender a história no sentido de seu desenvolvimento; compreender a ação dos homens no sentido ao mesmo tempo individual e social, com caráter de classe (envolvendo a construção material e espiritual do mundo em constante transformação e ação revolucionária dos oprimidos e explorados) e reconhecer o caráter objetivo-subjetivo, revolucionário das transformações sociais.

A construção e a implementação de uma proposta de ensino integrado representaria um salto que implica enorme esforço de investimento em educação, ciência e tecnologia e em infraestrutura. A ideia de uma educação integrada, portanto, é um desafio pedagógico e político que deve mobilizar aqueles pesquisadores e educadores que buscam articular ações educativas com um projeto de uma sociedade de iguais.

### **O projeto pedagógico do ensino integrado**

A ideia do trabalho como princípio educativo é uma referência central para o ensino integrado e tem inspirado diferentes projetos de educação

---

<sup>11</sup> Deve-se considerar a existência de vários projetos pedagógicos que se propõem integradores. A Pedagogia das Competências, por exemplo, assume o desafio da superação da dualidade educacional, articulando teoria e prática, sob a perspectiva do pragmatismo.

destinada aos trabalhadores que buscam caracterizar-se em função de seu compromisso com a utopia de uma sociedade socialista, opondo-se a concepções pedagógicas de cunho liberal que buscam, em essência, condicionar o trabalho somente ao domínio dos procedimentos técnicos necessários ao seu desempenho profissional e à consequente reprodução do capital.

Estas reduzem a imersão dos trabalhadores no interior das relações político-sociais que permeiam o mundo do trabalho, da ciência, da cultura, do desporto, restringindo a possibilidade de que esses sujeitos se tornem indivíduos autônomos do ponto de vista intelectual, político e profissional.

Sob a lógica liberal amparam-se projetos de educação que dividem a sociedade em homo sapiens de um lado e homo faber de outro, ou seja, propostas capazes de orientar processos educativos formadores de pessoas com habilidades intelectuais que lhes permita dominar outros sujeitos e, ao mesmo tempo, formadoras de outro grupo de pessoas com grande capacidade de fazer, objetos de domínio dos primeiros, inviabilizando propostas educativas que objetivem o homem plenamente desenvolvido, omnilateral.

Foi nessa perspectiva dualista que se instaurou na educação brasileira ao longo de sua história, por exemplo, a cisão entre ensino médio de um lado e profissional de outro, sustentando-se no discurso liberal-meritocrático de que nas mãos dos indivíduos encontrava-se a liberdade de escolha pela sua formação: uma mais condensada, técnica (com o saber-fazer como tônica nos processos de didatização em sala de aula), objetivando, em tese, o imediato exercício no trabalho remunerado; outra mais propedêutica, voltada para o ingresso no curso superior.

Escamoteou-se, assim, o fato de que as contradições nas quais vivem os homens não resultam de suas práticas individuais de escolhas, mas da divisão social do trabalho que promove a dicotomia homem-sociedade. É a divisão do trabalho que divorcia o homem de suas condições de existência e o impede da efetiva prática da liberdade, que se realiza também na possibilidade real de escolhas. Por isso o projeto de emancipação humana requer, necessariamente, a superação da sociabilidade do capital, pois somente numa sociedade de iguais pode desenvolver-se plenamente a individualidade humana.

Em oposição ao projeto liberal de educação tem se postulado outra concepção de educação, a partir da perspectiva da classe trabalhadora, que toma a ideia de omnilateralidade como referência básica para a formação humana. Orienta-se pelo suposto de que os diferentes sujeitos têm direito de acesso aos amplos domínios da cultura sistematizada resultante da intervenção humana sobre a natureza e a própria sociedade. Nesta perspectiva foram construídas algumas propostas de organização do ensino médio no Brasil, na década de 2000, em particular as experiências (abortadas ou não) de estados como Paraná (PARANÁ, 2008; FERREIRA, 2005; ANGELI, 2010; CÊA, 2007), Espírito Santo (FERREIRA, 2005) Mato Grosso (KUENZER, 2007) e PARÁ (PARÁ/SEDUC, 2008), pautadas no projeto de Ensino Médio Integrado, visando enfrentar a estrutura dualista de educação consignada aos trabalhadores. O excerto abaixo revela uma leitura comum destes projetos de ensino médio:

[...] fez-se a opção de construir uma educação que possibilitasse aos sujeitos a construção de saberes necessários para a vida em sociedade, tanto para o mundo do trabalho quanto para as relações sociais, que se baseasse na integração entre educação, trabalho, ciência, cultura e desporto, um dos princípios que regem o Ensino Médio Integrado enquanto concepção de ensino (PARÁ/SEDUC, 2008, p. 77).

Assim, o Ensino Médio, especificado pelo adjetivo integrado, deveria articular o saber propedêutico com o instrumental, as atividades manuais com as intelectuais. Muito mais que um jogo de palavras, tratar-se-ia de um posicionamento político que tomava a educação pela categoria dialética da totalidade, cuja prática e teoria se constituiriam numa unidade que permitiria aos homens o domínio “[...] teórico-prático do processo produtivo [...] para além do adestramento e da formação de trabalhadores polivalentes, mas de trabalhadores politécnicos [...]” (PARÁ/SEDUC, 2008, p. 79). Compreendia-se então o Ensino Médio enquanto práxis, “[...] atitude humana transformadora da natureza e da sociedade [...]” (VÁZQUEZ, 1968, p. 117).

Enquanto projeto político e pedagógico, a efetiva materialização desta integração requer não apenas um redimensionamento curricular e a “formação

docente” adequada para tal.

O projeto do ensino médio integrado pressupõe, também, um coerente projeto de financiamento capaz de promover a qualificação da estrutura física dos espaços formativos, de modo que os alunos tenham espaços para o desenvolvimento da experimentação e das práticas de estudo e de investigação, compreendido como meio eficaz de aprendizagem, articulador do fazer com o pensar. Pressupõe, ainda, práticas de gestão democrática, capazes de assegurar o envolvimento efetivo dos diferentes profissionais da educação e da comunidade com a sua construção.

Também tem sido arrolado o imperativo de um desenho curricular que dê conta de amalgamar saberes técnicos com saberes propedêuticos e os saberes locais com os saberes universais enquanto unidades de ensino. Do mesmo modo, é importante, mas não suficiente, o investimento em processos efetivos de valorização e qualificação docente, que implique um compromisso com a melhoria das condições materiais e imateriais de realização do trabalho docente. Destacamos aqui que práticas educativas integradoras requerem, também, uma atitude diferenciada dos profissionais da educação que favoreçam a construção de uma nova cultura que se revele em uma atitude pedagógica integradora.

Já há estudos como o de Santos (2008) que revelam que a experiência de implementação de ensino médio integrado (compreendido como uma forma de oferta do ensino técnico e ensino médio sob uma única matrícula), pode não ter maiores repercussões efetivas na prática escolar que lhes dê novo significado teórico-político.

As formulações oficiais, principalmente do Ministério da Educação, que visam dar materialidade ao projeto do Ensino Médio Integrado enfatizam principalmente o redimensionamento curricular e/ou a formação dos docentes, o que pode ter um efeito limitador dos processos de formação ampla dos trabalhadores, além de desgastar mais uma bandeira dos profissionais da educação comprometidos com a emancipação humana.

Franco (2005) destaca alguns pressupostos capazes de orientar um projeto de ensino integrado. Parte de um compromisso político com uma sociedade não dualista e toma a lei como um condicionante necessário,

defende a necessidade de adesão dos gestores e professores responsáveis pela formação geral e específica, a articulação da instituição com os alunos e as famílias, o exercício da experiência da democracia, o resgate da escola como lugar de memória e a garantia de investimentos na educação.

Esse conjunto de pressupostos, prenhe da ideia de omnilateralidade, deveria implicar na construção de um novo projeto pedagógico e didático que se revele na atitude docente integradora frente aos processos de construção e de difusão (ensino) dos conhecimentos, independente da forma de curso no qual se está trabalhando.<sup>12</sup> Isso significa uma atitude docente diferente em relação ao próprio cotidiano do ensino médio, no sentido de se desenvolver uma pedagogia na qual o fazer e o pensar constituam um todo orgânico, quer se trate de aulas de mecânica de automóveis ou de linguagem, matemática ou física, por exemplo.

A questão pedagógica, então, não se encontra no domínio tão somente de fragmentos de conhecimentos das diversas disciplinas que perfazem o desenho curricular do Ensino Médio Integrado, de modo a permitir que o docente integre-os no exercício da disciplina que esteja a desenvolver no ambiente escolar. Pelo contrário, a dualidade começa a ser quebrada quando os sujeitos do ensino e da aprendizagem incorporam em seu fazer pedagógico a atitude de quem busca articular o pensar e o fazer enquanto práticas dialógicas que possibilitam compreender e transformar a realidade que se vivencia cotidianamente. É preciso, então, vivenciar uma práxis educativa enquanto atitude transformadora, o que significa incorporar o pensar e o fazer em uma unidade pedagógica, reconhecendo que no capitalismo o centro de gravidade (da educação) encontrava e devia mesmo se encontrar na luta política (PISTRAK, 2000, p. 111).

### **1.2.1. O ensino integrado como projeto do MEC**

---

<sup>12</sup> No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Porto (2011) defendeu dissertação destacando a possibilidade de o ensino integrado (conteúdo) ser desenvolvido no ensino técnico subsequente, mesmo considerando que essa forma de ensino técnico não é a mais adequada para a formação integrada.

O ensino médio integrado, entendido como um projeto de formação ampla frente ao ensino fragmentado e de baixa qualidade que vem sendo oferecido aos jovens das classes trabalhadoras brasileiras, foi assumido por parte da equipe de técnicos do MEC, nos Governos Lula e Dilma, como uma referência possível para melhoria na qualidade do ensino médio.

Assumiu-se o ensino médio integrado, reconhecendo-o

com o seu significado mais amplo, **o horizonte de um ensino médio de qualidade para todos** e no qual a sua articulação com a educação profissional técnica de nível médio constitui uma das possibilidades de garantir o direito à educação e ao trabalho qualificado (Brasil/MEC, 2008, p. 21 – grifo nosso).

Para Frigotto (2010) a proposta do ensino médio integrado se constituía, no grande desafio do Governo Lula para efetivamente implementá-la conforme essa concepção proposta (Frigotto, 2010, 37).

Mas a forma como o governo assumiu esta “bandeira” revela alguns limites pedagógicos do seu projeto de ensino integrado e o desgaste desta proposta. Em meio aos embates havidos no interior do MEC, prevaleceu a ideia de que na proposta tudo pode ser conformado, o progressista e o arcaico.<sup>13</sup> Do ponto de vista conceitual nos documentos oficiais se afirma a “formação com base unitária” como referência (Brasil/MEC, 2008).

Assume-se ainda que

O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele, dados os limites das relações sociais de classe (Brasil/MEC, 2008)

Ou seja, assume-se o projeto do ensino médio integrado sem pressupor a universalização da profissionalização. No entanto, neste mesmo documento (Brasil/MEC, 2008), ao propor as formas de materialização deste ensino médio

---

<sup>13</sup> Esta confusão, não ingênua, pode ser facilmente identificada na proposta de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovada em 2012 pelo Conselho Nacional de Educação.



integrado, concentram-se em diferentes formas de integração curricular, capazes de articular ciência, trabalho e cultura, não havendo uma linha sequer sobre financiamento ou sobre as condições adequadas para a materialização do ensino integrado, o que é revelador da compreensão (não pelo que escreve mas pelo que omite) de que o ensino integrado resume-se a uma proposta curricular que, para ser levada a efeito, requer a correspondente qualificação dos quadros docentes da educação brasileira. Ou seja, o ensino médio integrado é resumido a um projeto curricular e de formação de docentes.

Ao mesmo tempo em que o MEC assumia para o ensino médio o projeto referenciado na ideia de escola unitária o Ministério adotava uma política de resultados, implementada por meio de programas focados e fragmentados<sup>14</sup>, ou seja, não integrados em torno da ideia de escola unitária, como se poderia esperar. Não se constituiu sequer uma proposta pedagógica para toda a educação básica já que as diferentes etapas desse nível de ensino são pensadas separadamente e com perspectivas teóricas às vezes opostas.

Do mesmo modo, vale considerar que outros setores do MEC assumem outras perspectivas educacionais, diferentes das assumidas para o ensino médio. O ensino integrado, portanto, valeria apenas para alguns programas do ensino médio, como se pode observar no trecho a seguir:

Nesse sentido, cabe compreender o ensino médio na concepção de escola unitária e de escola politécnica, para garantir a efetivação do ensino médio integrado, na sua perspectiva teórico-político-ideológica, conferindo materialidade à proposta de integração (Brasil / MEC, 2010c: 70).

Para o MEC o projeto de ensino integrado do MEC, “fundado na ideia de escola unitária”, não dialoga com o ensino fundamental, como se isso fosse

---

<sup>14</sup> Entre os vários programas e ações do MEC que atingem o ensino médio podem ser enumerados os seguintes: FUNDEB, PDDE, Escola de Gestores, Política Nacional de formação, Plataforma Freire/Nova CAPES / UAB, Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio, Programa Nacional de Bibliotecas Escolares, expansão de Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica, Programa Brasil Profissionalizado, Banda Larga nas Escolas, Programa Atenção aos Alunos, Caminhos da Escola, Mais Educação no Ensino Médio, Programa Currículo em Movimento, Programa Ensino Médio Inovador e PEFEM –programa de fortalecimento do ensino médio (lançado depois dos dados do IDEB para os estados com menores resultados. Bahia e Pará foram os mais agraciados, o Pará recebeu cerca de 160 milhões).

possível<sup>15</sup> 19 , revelando a desintegração do projeto integrado.

Foi em oposição às estratégias formativas fragmentadoras do saber e às pedagogias de base pragmáticas, em suas versões tradicional ou contemporânea, que procuramos construir o presente texto. Entendendo o ensino integrado como travessia para um projeto socialista de educação, preme da ideia de omnilateralidade, assumindo a educação profissional como um direito, orientados pela necessidade de construir a contrahegemonia à sociabilidade do capital e focando nas práticas pedagógicas para o ensino médio, em geral, e a educação profissional, em particular.

---

<sup>15</sup> Sobre a Escola Unitária ver Gramsci, 1991.

## CAPÍTULO II

### REFERÊNCIAS PARA O PROJETO DE ENSINO INTEGRADO E AS FINALIDADES EDUCACIONAIS

Neste capítulo sistematizamos algumas ideias que têm servido como referências para práticas pedagógicas contrahegemônicas tendo em vista a possibilidade de orientarem a definição das finalidades de uma prática pedagógica integradora. Organizamos tais ideias em três seções que focam nos compromissos políticos, epistemológicos e pedagógicos que comprometem o projeto de ensino integrado com o horizonte de liberdade. Apesar de tais seções serem tratadas separadamente, elas só podem ser entendidas articuladamente.

Destacamos que os fins da educação têm caráter social e político e que a finalidade da educação escolar deve ser a de promover o ser humano em suas amplas capacidades. Deste modo compreendem-se as finalidades educacionais focadas nos efeitos que a formação possa ter para os sujeitos e para a sociedade e não na mera instrução 20 .<sup>16</sup>

Tomamos como ponto de partida o pressuposto de que o projeto de ensino integrado exige que se tome a educação a partir de fins sociais e não meramente pedagógicos. Para Pistrak (2009) o fim da educação deve ser o de permitir o reconhecimento da “realidade atual”, fazendo com que os alunos compreendessem a dialeticidade da realidade, as suas contradições, o seu movimento e as interconexões existentes entre os diferentes fenômenos físicos e sociais.

O objetivo da educação, portanto, não seria a instrução, mas o reconhecimento da essência da sociedade atual e as contradições que a caracterizam e a possibilidade de isso vir a acontecer teria muito a ver com as finalidades políticas que a ação pedagógica carrega.

A vinculação entre projeto pedagógico democrático com as finalidades políticas também democráticas fica evidente na constatação de que

---

<sup>16</sup> Não desconsideramos, entretanto, que “quem instrui também educa”, como afirmava Gramsci (1991, p. 131), que se contrapunha as “pedagogias idealistas” que defendiam a pura educatividade contra a mera instrução mecanicista (p. 131).

São as revoluções verdadeiras que possibilitam as reformas de ensino em profundidade, de maneira a torná-lo acessível a todos, promovendo a igualitarização das oportunidades. Na América Latina até hoje isso só ocorreu em Cuba a partir de 1959 (Cândido, 2012, p.. 10).

Para Meszáros (2005) a ideia de reformas na educação sob a marca da sociabilidade capitalista é incorreta. Para ele é necessário o rompimento com a lógica do capital se o objetivo for a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. Para este filósofo húngaro, as soluções políticas e pedagógicas não podem se apenas formais, elas devem ser essenciais já que a educação capitalista tem, em essência, servido a fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva e a transmitir valores que legitimam os interesses dominantes. Portanto, também no âmbito educacional as soluções não podem ser formais ou meramente pedagógicas; elas devem ser essenciais. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (Mészáros, 2005: 45).

A reafirmação dessa ideia, de que os projetos educacionais têm organicidade com as relações sociais, que determinam conteúdo, método e formas de organização da educação, e que são desdobramentos dos projetos políticos, visa se contrapor às tentativas de adoção estreita do projeto de ensino médio integrado, como vem sendo proposto em alguns documentos oficiais, tentado em algumas escolas e relativamente acatada por alguns dos pesquisadores da área.

Em teses e dissertações boa parte dos estudos sobre ensino integrado tem focado, fundamentalmente, na questão de organização curricular e na formação de professores. Em evento de 2010,<sup>17</sup> reunindo diferentes pesquisadores que vêm tratando do ensino integrado, de 36 trabalhos apresentados, 23 eram textos de pesquisas que abordavam questões de formação de professores ou de formas curriculares (tomando-se o currículo na

---

<sup>17</sup> Seminário Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Concepções e Possibilidades.Princípios e Possibilidades da Organização Curricular do Ensino Médio Integrado. Organizado pelo Grupo THESE – Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde - UFF, UERJ e EPSJV–Fiocruz. Realizado na EPSJV–Fiocruz (Rio de Janeiro), em dezembro de 2010.

sua perspectiva estreita relacionada apenas às estratégias de organização dos conteúdos escolares).<sup>18</sup>

Estes reducionismos produzem uma confusão acerca do projeto do ensino integrado e também pode revelar uma tendência entre os pesquisadores da área de trabalho e educação, mesmo entre aqueles de perspectiva crítica. Diferentes estudos têm revelado que os docentes não compreenderem o ensino integrado (Santos, 2008); que alguns docentes entenderam a integração como articulação e simultaneidade (Silva, 2009; Bentes, 2009) ou, em alguns casos, que os docentes resistem (Rodrigues, 2010) a mais esta novidade que exigiria novas adaptações e mudanças na organização do trabalho didático.

Muitos professores, técnicos e gestores não compreendem a distinção entre ensino médio integrado como forma e conteúdo, entendem o projeto de EMI como forma de oferta da educação profissional, confundem com a 5.692/71 e/ou percebem o Ensino Integrado como uma proposta de “correlacionar saberes” (Bentes, 2009).

Estas podem ser algumas das implicações da adoção do conteúdo reducionista que assumiu o projeto do ensino médio integrado pelo Ministério da Educação. Sobre isso Frigotto (2010) já observou, em relação ao ensino médio integrado, que

esta proposta não avançou, tanto por falta de decisiva vontade política e recursos do Governo Federal e resistência ativa de grande parte dos governos estaduais, responsáveis pela política de ensino médio, quanto por uma acomodação das instituições educacionais e da sociedade em geral (Frigotto: 2010, 34).

A forma como se assume o projeto do ensino integrado, portanto, é um “divisor de águas” e a negação de seu conteúdo político e de sua subordinação às relações sociais estabelecidas seria revelador de uma perspectiva estreita e reducionista de ensino, mesmo que sob a adjetivação de “integrado”.

Compreendendo que a educação tem finalidades de caráter social e que

---

<sup>18</sup> Dados retirados dos resumos dos trabalhos apresentados, disponíveis no site [www.epsjv.br/ppged](http://www.epsjv.br/ppged). Acessado em 04/09/2010.

o projeto de ensino integrado carrega necessariamente um conteúdo político, recuperamos alguns princípios considerando a possibilidade deles orientarem a definição das finalidades educacionais dos arranjos pedagógicos integradores. O conteúdo político contrahegemônico, uma epistemologia fundada na ideia de práxis e a possibilidade de interação pedagógica entre trabalho e educação na perspectiva da revolução social são os elementos que podem conduzir à formulação de objetivos educacionais integradores.

## **2.1. O Ensino integrado como um projeto político contra-hegemônico<sup>19</sup>**

Tomamos os conceitos de hegemonia e de contrahegemonia para pensar a educação e, em particular, a educação profissional. Para tanto recorreremos a Gramsci (1989) para resgatar estes conceitos e a Mészáros (2005) para identificar as características de um projeto contrahegemônico de educação.

Estes movimentos na teoria foram necessários para que pudéssemos identificar alguns elementos de um projeto de formação de trabalhadores orientados pela ideia de contra-hegemonia.

Sendo um dos temas centrais do pensamento Gramsciano, o conceito de hegemonia é utilizado por este autor diante da necessidade de analisar, desenvolver e ampliar os estudos acerca do Estado. A utilização adotada por Gramsci indica a constituição de um conceito em estreita relação com o pensamento Leninista, a quem atribui a formulação do princípio filosófico fundamental para o desenvolvimento deste conceito. O conceito de hegemonia traduzido por Gramsci pode ser compreendido por meio da consideração de que

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso,

---

<sup>19</sup> Seção construída em colaboração com Doriedson do Socorro Rodrigues (Universidade Federal do Pará) e Maria Auxiliadora Maués de Lima Araujo (UEPA).

mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (GRAMSCI, 2007.P. 95).

Portanto, o conceito requer que se compreenda que a sociedade é um conjunto organicamente constituído e que tem suas ações explicitadas a partir das demandas que nos ajudam a desvendar as instituições que produzem o senso e o consenso, que se estabelecem por meio do jogo econômico, político e das relações sociais que se constituem.

A utilização do conceito de hegemonia requer a sua interpretação crítica e atualizada tendo por objetivo traduzi-lo como elemento da luta ideológica que se estabelece na sociedade hodierna.

A ideia de contra-hegemonia se constitui então como “instrumento para criar uma nova forma ético-política” (Gramsci, 1989), atuando na denúncia e na reversão das condições sociais que aprofundam abismos e diferenciam marginalmente de maneira cada vez mais desumana os diferentes sujeitos sociais.

Mészáros (2005) assume a perspectiva contra hegemônica ao analisar o que ele denomina de incorrigível lógica do capital e seu impacto sobre a educação. Dialoga com liberais, principalmente os pós-modernos, e desenvolve a tese de que a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida. Partindo do conceito de totalidade, Mészáros, ao problematizar a ideia de reformas na educação sob a marca da sociabilidade capitalista, destaca ser necessária a ruptura com a lógica do capital se o objetivo for construir uma alternativa educacional significativamente diferente.

Este autor advoga a necessidade de transformações essenciais (e não apenas formais) na educação que, para ele, são inconcebíveis sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais se realizam.

As mudanças sob a lógica global capitalista manteriam intacta a estrutura estabelecida. Segundo Mészáros (2005), o capitalismo age como uma totalidade reguladora sistêmica, a partir de determinações fundamentais, e

somente por meio da educação não se transformam as condições de existência. Ou seja, não se pode inverter a ordem indicando que a situação dos trabalhadores deve-se a sua educação. Recuperando ideias de Adam Smith e Robert Owen, para quem a “cura” da exploração adviria do impacto da razão, Mézaros (2005) afirma que este discurso conforma-se com os limites da sociabilidade capitalista.

Hoje, o sentido da mudança educacional radical, um movimento efetivamente contra hegemônico requer o enfrentamento à “lógica incorrigível do sistema”. Isso significa, de acordo com Mézaros (2005), perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a serem inventados, e que tenham o mesmo espírito.

A educação na perspectiva capitalista tem servido, em essência, a fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva e a transmitir valores que legitimam os interesses dominantes. Esta é sua essência. A contrahegemonia, vista enquanto processo, constrói-se fora da escola mas nela também, para esse efeito, não bastaria a negação, portanto, da educação instituída. Dever-se-ia, acima de tudo, buscar por espaços de emancipação.

Para Mézaros (2005) não basta a mera ação de negar o instituído, isso não resolve, é necessário, mas não resolve. Deve-se buscar construir um sistema educacional alternativo. Como um projeto educacional alternativo, também como estratégia na busca por espaços de emancipação, que compreendemos o projeto de ensino integrado, sem com isso termos a pretensão de que somente por meio dele tornar-se-á possível a humanização do homem.

A perspectiva assumida aqui, portanto, não é pessimista em relação à educação, pelo contrário, tomamos a educação como elemento central na disputa hegemônica entre capital e trabalho. Apoiados em Mézaros, reconhecemos a educação escolar como meio disponível e elemento necessário para transformar em realidade os ideais da emancipação humana.

O êxito depende de tornar consciente esse processo de aprendizagem, no sentido amplo, maximizando o que ele tem de melhor e minimizando o seu pior.



Assim, os conflitos gerados pelo próprio capitalismo constituir-se-iam a condição oportuna para a construção de práticas pedagógicas que se contraponham a tal lógica.

### **A formação profissional como objeto de disputa hegemônica e a afirmação da identidade trabalhadora**

Dois projetos principais realizam a disputa hegemônica em torno da educação dos trabalhadores: um fundado na perspectiva da classe detentora dos meios e instrumentos produção e outro sob orientação da classe detentora da força de trabalho.

Para Arroyo (2002) o projeto da classe burguesa quanto à formação dos trabalhadores brasileiros vem girando historicamente em torno de uma estratégia de permitir a instrução (compreendida como processo de formação estreita) e reprimir os processos de formação ampla que favoreceriam a construção da consciência de classe pelos trabalhadores.

Nesta perspectiva burguesa de formação negam-se os saberes elaborados pelos trabalhadores no interior de seus processos de trabalho, pois estes implicariam em criar condições para que esses sujeitos se fortalecessem enquanto classe, podendo prejudicar lhe os interesses. (ARROYO, 2002, p. 76).

Por outro lado, ao longo dos anos no Brasil vem se construindo um processo histórico por uma educação em que os saberes da classe trabalhadora e seus poderes como classe não sejam reprimidos. Trata-se de um processo de construção contrahegemônica, no sentido de que os trabalhadores não tenham apenas o direito a serem instruídos, mas que sejam esclarecidos e que tenham “[...] reconhecida a sua capacidade de pensar, decidir sua sorte [...]”, de serem sujeitos de saber e de cultura (ARROYO, 2002, p. 77).

Nessa perspectiva, os trabalhadores vêm objetivando um fazer hegemônico oposto ao movimento do capital, entendendo-se hegemonia, a partir de Gramsci (2006), como o processo de disputa que as classes sociais travam no cotidiano das relações socioetárias objetivando a materialização de seus projetos de homem, de sociedade, para o que mobilizam saberes com o

intuito de assegurarem seus posicionamentos como os realmente necessários para o “bem” coletivo.

Enquanto a lógica do capital visa à criação de um sistema de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades voltados para a manutenção do status quo de dominação, no sentido de continuar com as condições adequadas para a sempre obtenção da mais-valia, tornando-se essa sua perspectiva hegemônica, a classe trabalhadora constrói sua práxis contra-hegemônica, objetivando uma hegemonia que se “[...] alimenta de uma contínua relação de conflito e de reciprocidade que os mais diversos grupos estabelecem democrática e pedagogicamente na sociedade civil visando o autogoverno e minando qualquer monopólio de poder [...]” (SEMERARO, 2006,p. 59).

Em termos educacionais, à classe trabalhadora não interessa a mera instrução, que lhe garanta tão somente um adestramento para o mercado de trabalho. Pelo contrário, para essa classe são necessárias práticas educativas alternativas que favoreçam a construção da identidade de classe, o que implica a interlocução de saberes já institucionalizados pela escola com os produzidos pelos trabalhadores em outras instâncias sócio-educativas, como sindicatos, associações de pescadores, movimentos sociais, em suas relações de trabalho. Trata-se, então, de promover a integração entre a formação profissional com as práticas sociais dos trabalhadores.

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

Para tanto, contudo, há de se considerar que o projeto educativo delineado pelos trabalhadores pressupõe a formação de sujeitos com um perfil de um novo intelectual orgânico, nas palavras de Semeraro (2006), a partir de Gramsci, “[...] constituído por diversos sujeitos políticos organizados [...], que

analisam criticamente a realidade político-social e trabalham para “desorganizar” os projetos dominantes, dedicando-se “[...] a promover uma “nova inteligência social”, capaz de pensar a produção, a ciência, a cultura, a sociedade na óptica da classe subjugada à qual pertence” (ibdem, p. 19).

Numa perspectiva gramsciana, o projeto de formação delineado pelos trabalhadores em oposição ao disposto pelo capital vem implicando a passagem do senso comum ao bom senso, no sentido de que

[...] é preciso aprender a respeitar o saber popular mesmo na sua desorganicidade e fragmentariedade, sem, contudo, deixar de ter uma posição crítica frente às opiniões e às “crenças” disseminadas no “senso comum”. A partir desse, se chega a perceber o “bom senso”, presente em tantos conhecimentos populares, e que “merece ser desenvolvido e tornado coerente”. Mas, além disso, é necessário aprender a criar uma capacidade crítica frente ao saber acumulado e repassado oficialmente, que deve ser visto não como óbvio e natural, mas como sendo interpretado e administrado por grupos sociais que visam precisos objetivos políticos. (SEMERARO, 2006, p. 19)

Numa perspectiva de classe, os processos educativos desenvolvidos pelos trabalhadores, para além da escola, mas sem negar-lhe a importância, vem partindo do entendimento de que os espaços educativos que existem no meio social foram construídos “[...] nos conflitos de interesses de classe para reprimir e destruir a identidade cultural e o poder de classe dos trabalhadores” (ARROYO, 2006, p.92) e que a essa situação devem se opor, haja vista que os espaços por eles criados se constituem instâncias “[...] onde se educam, onde se sabem, constroem sua identidade coletiva e constroem um saber social contra-hegemônico [...]” (ARROYO, 2002, p. 92).

Essa proposição vincula trabalho e educação, como elementos constituintes das esferas de sociabilidade humana, de modo que o homem trabalhe e nele funde sua educação para combater a alienação de sua própria produção, a fim de se construir uma sociedade em que o trabalho volte a ser a materialidade concreta da satisfação das necessidades de homens e mulheres.

Um projeto de ensino integrado, compreendido em sua natureza política, como um projeto de educação contra-hegemônico, deve orientar-se para a

afirmação da identidade da classe trabalhadora e para a construção de uma sociedade democrática, visto que sua ação educacional também repercute, positivamente ou negativamente, sobre a sociedade, em relação aos processos de exercício de poder. No âmbito do capitalismo, as ações pedagógicas devem estar articuladas a um projeto de desenvolvimento social que promova a distribuição do poder político e das riquezas produzidas. Sob essa perspectiva, o projeto de ensino integrado deve se orientar pela necessidade de valorização do interesse coletivo e não individual, de modo a fortalecer as ações que promovam o indivíduo trabalhador, a solidariedade humana e não a competitividade interindivíduos.

Enquanto projeto classista o ensino integrado deve se ocupar, resgatando Gramsci (1991), da formação de trabalhadores com a capacidade de ser dirigente da sociedade ou de estar em condições de controlar a quem dirige.

Para este filósofo italiano a tarefa política da escola unitária coloca a necessidade de formar nos trabalhadores, principalmente nas classes operária e camponesa que não têm ambiente e hábitos familiares que facilitem a disciplina do estudo, o costume do estudo, combatendo o idealismo e o espontaneísmo propostos pelo progressivismo. Isto se o que se pretende é formar intelectuais proletários, desenvolvidos intelectual e tecnicamente.

A compreensão do conteúdo político dos projetos educacionais e da perspectiva contra hegemônica que assume o projeto integrado frente à realidade educacional brasileira deveria implicar na definição de arranjos pedagógicos, que articulassem finalidades, metodologias e conteúdos em coerência com a possibilidade de construção de consciência de classe dos trabalhadores e na atitude docente integradora frente aos processos de construção e de difusão (ensino) dos conhecimentos. Orientada pelo conceito de práxis, esta atitude docente integradora assumiria o conteúdo de uma prática de revolucionamento da realidade dada.

Assim o projeto de ensino integrado, na perspectiva aqui assumida, pressupõe uma epistemologia e uma pedagogia coerentes e com força para orientar na definição das finalidades das práticas pedagógicas integradoras.

Sugerimos o conceito de práxis como fundamento de uma epistemologia que se orienta na direção de uma compreensão “inteira” do mundo natural e social.

## 2.2. A práxis como princípio epistemológico do ensino integrado

Vários e diferenciados são os projetos de formação que prometem a articulação ou integração entre teoria e prática. Inclusive pedagogias liberais como a Pedagogia das Competências fazem essa promessa. Compreendemos aqui que o elemento diferenciador dos projetos educacionais que visam integrar teoria e prática está na forma como compreendem a relação entre esses dois termos e tomamos a práxis como conteúdo da prática docente integradora e da atitude humana transformadora requerida pelos projetos de formação que se antagonizam com a lógica do capital.

Vázquez (1968, p. 122) postulava que não se deve compreender a práxis como uma crítica do real “[...] que só transforma o real [...]”, tampouco como uma “[...] filosofia da ação, entendida como uma teoria que traça os objetivos que a prática deve aplicar e atingir [...]”. Pelo contrário, para Vázquez práxis é “[...] atitude humana transformadora da natureza e da sociedade [...]” (ibidem, p. 117), emersa do envolvimento do homem com a realidade numa relação cíclica e unitária de fazer-pensar. Trata-se, então, de concebê-la como atividade de transformação de posicionamento do educador para a construção e reconstrução cotidiana do conhecimento.

Transformação e atitude, portanto, são termos chaves na definição de práxis sustentada por Vázquez.

Práxis, nos moldes propostos por Vázquez (1968), não se refere, então, a uma atitude contemplativa diante da realidade. Pelo contrário, refere-se a uma posição política que revela a opção pela transformação, pelo mergulho dos homens tanto na esfera material como social a fim de atender necessidades revolucionárias. Em termos pedagógicos, essa concepção de práxis choca-se com posturas pedagógicas que dicotomizam a unidade teoria-prática, porque colocam o sujeito frente ao conhecimento como mero receptor de informações, onde o mestre inscreve um fazer ou um saber dissociado de uma atitude crítica diante do próprio conhecimento.

Os projetos contra hegemônicos de educação, no dizer de Semeraro (2006), requerem intelectuais, na linha gramsciana, que promovam uma “nova inteligência social”, capazes de pensar a realidade político-social na perspectiva da classe trabalhadora. E isso se faz com atitudes pedagógicas de

quem compreende seu papel como dinamizador de (re)descobertas de conhecimentos, fomentador de sujeitos ativos diante do conhecimento e da realidade perante a qual se constituem. Para este autor, o educador seria um

“Novo intelectual” [que] (que não é apenas um indivíduo, mas é também constituído por diversos sujeitos políticos organizados), enquanto analisa criticamente e trabalha para “desorganizar” os projetos dominantes, se dedica a promover uma “nova inteligência social”, capaz de pensar a produção, a ciência, a cultura, a sociedade na óptica da classe subjugada à qual pertence (SEMERARO, 2006, p. 19).

Nos termos aqui defendidos, a atitude humana transformadora significa a possibilidade de construção das condições subjetivas para a derrocada do modo de produção capitalista, para o quê a educação, por meio das interações e ações pedagógicas desenvolvidas pelos diferentes sujeitos das práticas formativas, principalmente docentes, pode muito contribuir, principalmente quando se promove a integração entre o fazer e o pensar num todo orgânico frente à realidade por eles vivenciada.

Atitude humana transformadora implica postura docente que transcenda ao simples exercício do cotidiano escolar, portanto, incorporando-se em um projeto político que almeja a transformação radical da sociedade, para o qual a ideia de integralidade na formação do homem é referência pedagógica central, porque lhe garantiria tanto os saberes científicos como os saberes relacionados a direitos e deveres, necessários para que todo cidadão possa estar em condições de tornar-se dirigente. Nesse sentido, a atitude docente frente à realidade educativa também necessita se adequar a esse projeto de sociedade, pois são professores e alunos quem realizam em suas atividades a unidade teórico-prática, sem o quê as mudanças curriculares tornam-se vazias de sentido revolucionário.

Sem essa atitude humana transformadora de que nos fala Vázquez, corre-se o risco de as ações pedagógicas desempenhadas pelos docentes caírem ou na pretensa crença de que os conhecimentos só transformam a realidade ou que a questão deva se centrar no domínio de um saber que vai nortear as ações no trabalho, na família, nas demais esferas sociais. Para

Vázquez (1968), práxis implica articulação entre teoria e prática, no qual o envolver do homem com a realidade vai produzindo saberes que se emolduram à medida que se vão gestando no cotidiano dos sujeitos. Em termos pedagógicos, trata-se da postura docente que propicia um ensino em que pensar e fazer se encontram integrados no cotidiano escolar de qualquer disciplina, seja ligada às artes, ao desporto, ao domínio específico de uma especialização da esfera do trabalho, independente, inclusive, do desenho curricular em que se esteja trabalhando (não que isso não seja importante).

Se somente a formação docente, aliada à qualificação de espaços de aprendizagem e a mudanças curriculares, não se constitui em ação suficiente para que o Ensino Integrado se efetive no cotidiano escolar, é porque é necessária antes de tudo de uma nova cultura institucional e social integradora, revelada nas práticas dos sujeitos que nelas estejam envolvidos e que deveriam assumir uma atitude humana transformadora, tomando, para tanto, a unidade teórico-prática como metodologia de intervenção pedagógica, visando munir a classe trabalhadora de condições para intervir integralmente na sociedade.

A ideia gramsciana de que o trabalho se manifesta no ensino por meio do conteúdo e do método requer se compreenda a unidade dialética teórico-prática como forte elemento a possibilitar que os sujeitos (re)descubram os conhecimentos, por meio do exame da realidade, do refazer experiências, analisando práticas já estabelecidas para, a partir delas, projetar outras formas de compreender a realidade que se materializa cotidianamente. Em termos de conteúdo, convida os docentes, por exemplo, a tomarem a atitude revolucionária de envolverem os discentes nos diversos conhecimentos populares e de bases científicas resultantes do trabalho humano, o que implica em formação integral.

Sob essa perspectiva, um projeto pedagógico integrador, inclusive o projeto do Ensino Médio Integrado, implica atitude política que viabilize o ensino fundado no conhecimento científico em articulação com os saberes populares e tácitos e uma metodologia em que os ensinantes e aprendizes sejam sujeitos ativos do processo pedagógico.

Sem essas atitudes corporificadas conscientemente nas práticas pedagógicas, mudanças

curriculares podem cair numa junção de conhecimentos que, na pretensa crença de se integrarem, resultam ainda mais em fragmentações, porque carecem de sentido e de uma teleologia que as conduza.

A ideia de práxis não pode ser concebida também como a mera articulação entre teoria e prática. Isso diferentes pedagogias, de cunho liberal inclusive, também defendem. As pedagogias de base pragmática (como o escolanovismo e a Pedagogia das Competências) também propõe a unidade entre o fazer e o pensar. O que distingue esta integração entre prática e teoria (ou entre trabalho e educação), na perspectiva da práxis, é a teleologia, o compromisso com a transformação social. Se nas pedagogias de base pragmática a articulação entre pensar e fazer se dá a partir das demandas imediatas, produzindo a conformação dos sujeitos, sob a orientação da Filosofia da Práxis esta articulação se constrói em direção à transformação da realidade dada, adaptando-a as necessidades humanas.

A proposta, então, não é que em sala de aula o docente fale de tudo um pouco, mas que no domínio de conhecimentos a serem reconstruídos pelos sujeitos ele se comprometa a forjar a dinâmica de se entender os objetos de aprendizagem em sua totalidade e em seu movimento, observando-lhes as situações de uso social, suas estruturas e refazendo os caminhos que resultaram no conhecimento sobre o objeto de estudo. Vai-se então possibilitando aos sujeitos a capacidade de agir sobre a realidade, pensando-a e fazendo-a ciclicamente, objetivando transformá-la, a fim de atender aos seus interesses, imediatos e de futuro. Já não se trata, assim, de os sujeitos se sujeitarem aos objetos de ensino, mas de esses últimos tornarem-se passíveis de manipulação inteligente pelos homens em processo de aprendizagem.

A efetivação em sala de aula de um ensino integrado requer a mediação de homens e mulheres que assumam a unidade teórico-prática como método de ensino, tomando as práticas sociais humanas que produzem conhecimentos, via trabalho, como elementos de ensino. Trata-se de homens e mulheres concretos “[...] que, uma vez que fazem sua crítica, a convertem em ação, em práxis revolucionária” (VÁZQUEZ, 1968, p. 127-128).

Note-se, então, que o assumir o ensino integrado implica acolher os conhecimentos como resultantes da imersão dos homens na realidade, perscrutando-a, analisando-a, indagando-a, bem como valorizando a produção



coletiva desses conhecimentos, o que acarreta um tratamento diferente para o que seja verdadeiro, no sentido de se propiciar condições para que os aprendizes mergulhem na realidade social, a fim de (re)descobrirem os objetos de aprendizagem.

Mais uma vez reforça-se o postulado de se entender o Ensino Integrado como práxis, atitude humana que transforma a realidade, no sentido de formar sujeitos que articulem as verdades ao exame da realidade.

Confrontam-se, assim, os modelos de ensino conteudistas, a partir dos quais os conhecimentos são postos como verdadeiros sem que os aprendizes tenham-nos observados no cotidiano de suas práticas. Esclarecedores são, nesse sentido, os comentários de Vázquez (1991, p. 155-156) sobre a práxis como critério de verdade:

Se a práxis é fundamento do conhecimento; isto é, se o homem só conhece um mundo que é objeto ou produto de sua atividade, e se, além disso, só o conhece porque atua praticamente, e graças a sua atividade real, transformadora, isso significa que o problema da verdade objetiva, ou seja, se nosso pensamento concorda com as coisas que existem antes dele, não é um problema que se possa resolver teoricamente, em mero confronto teórico de nosso conceito com o objeto, ou de meu pensamento com outros pensamentos. O que significa que a verdade de um pensamento não pode fundamentar se não sair da própria esfera do pensamento. Para mostrar sua verdade, tem que sair de si mesmo, plasmar-se, adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática. Só então, situando-o em relação com a práxis enquanto esta se encontra impregnada por ele, e o pensamento, a seu turno, é, na práxis, um pensamento plasmado, realizado, podemos falar de sua verdade ou falsidade. É na prática que se prova e se demonstra a verdade, o “caráter terreno” do pensamento. Fora dela, não é verdadeiro nem falso, pois a verdade não existe em si, no puro reino do pensamento, mas sim na prática.

A concepção marxiana de práxis pressupõe, então, um laço entre filosofia e realidade (VÁZQUEZ, 1968), de modo que o mergulho nesta última vai configurando um conhecimento (teórico, portanto) que se molda, à medida que o real também vai se modificando pela ação do homem, a fim de contribuir

para a transformação do real que, na perspectiva da práxis, pressupõe a humanização do homem face ao fetichismo da mercadoria que lhe foi imputado pelo capitalismo. No dizer de Semeraro (2006, p. 17), ao comentar a perspectiva gramsciana de apreensão do real:

[...] é no campo das experiências concretas, na interlocução crítica com a cultura e no embate com os projetos políticos existentes no movimento real da história que, para Gramsci, se chega progressivamente à compreensão de si mesmo, à elaboração de uma própria concepção de mundo, de uma teoria do conhecimento [...].

Não menos importante encontra-se o fato de o Ensino Integrado pressupor educadores que também se assumam como aprendizes, no sentido marxiano de que: “na tarefa da transformação social, os homens não podem dividir-se em ativos e passivos”, em educadores e educandos, como que se os primeiros fossem os sujeitos da história e os segundos “[...] uma matéria passiva que eles devem modelar [...]” (VÁZQUEZ, 1968, p. 159). Desse postulado, percebe-se a necessidade de se assumir uma postura diferente no interior da dinâmica escolar, de modo que tanto docente como discente se vejam como sujeitos produtores e desbravadores de conhecimentos, projetando-se entre os mesmos a percepção de “[...] seu papel ativo em relação ao meio [...]” (ibidem, 1968, p. 159).

Do amálgama das reflexões aqui reunidas, destaca-se como marca importantíssima a necessidade de os projetos educacionais integradores pressuporem engajamento político-social com as mudanças estruturais e culturais da sociedade, na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora, e, conseqüentemente, com a promoção de atitudes docentes e discentes integradoras, que reflitam uma compreensão dos fenômenos físicos e sociais sob o prisma da sua relação com a totalidade social. Do contrário, mudanças curriculares continuarão expressando o grande fosso entre a realidade vivida pelos educandos e a propugnada nos ambientes escolares.

Sem esse engajamento, que segundo Gramsci (1968) é um definidor da identidade dos intelectuais orgânicos a serviço da transformação social, propostas de formação docente que articulem diferentes conhecimentos a

serem dominados, numa tentativa de se forjar um educador multidisciplinar (ou interdisciplinar, transdisciplinar, etc.), tornar-se-ão, mais uma vez, exemplos de fragmentação da unidade teórico-prática, com sujeitos ministrando múltiplos conhecimentos, mas sem desenvolver uma atitude instigadora frente a seu aprendizado; sem torná-los objetos de aprendizagem que resultam da articulação metodológica entre o fazer e o pensar realizados concomitantemente.

Em moldes gramscianos, é importante que o educador inserido no Ensino Integrado assuma-o como etapa da educação básica imprescindível para que os trabalhadores conquistem conhecimentos que lhes permitam o exercício da ação crítica, autônoma e criativa, conforme Semeraro (2006), que lhes possibilitem as ferramentas para luta por sua emancipação, como sujeito coletivo, e a afirmação de projetos políticos atrelados à sua perspectiva de sociedade.

Sustentamos que não são as técnicas e/ou os procedimentos que definem as práticas pedagógicas integradoras, mas a instituição de um ambiente que a favoreça a atitude didática integradora na condução dos procedimentos de ensino e frente aos objetos do conhecimento e aos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, considerando a necessária ampliação permanente da qualificação humana, os contextos, locais e universal, nos quais os sujeitos estão inseridos, bem como as condições concretas para sua realização.

Uma das teses aqui defendida, de que o ensino integrado requer uma atitude docente integradora, não visa responsabilizar o docente pela possibilidade de efetivação do ensino integrado, mas resgatar o caráter revolucionário contido no projeto de ensino integrado e na prática docente e o seu conteúdo político e filosófico. Também não pressupõe uma lógica voluntarista, na qual este projeto dependeria da vontade dos sujeitos do ensino e da aprendizagem. Buscamos aqui sustentar que, enquanto um projeto político coletivo, pressupõe o compromisso ético-político de docentes e discentes que deve revelar-se em uma atitude pedagógica própria.

Sobre as bases materiais necessárias para uma educação básica de qualidade social<sup>20</sup>, Frigotto (2012) identifica sinteticamente as seguintes.

- Infraestrutura física: que compreende a qualidade da construção, espaços específicos para as atividades pedagógicas, tamanho das salas, ventilação, luminosidade, espaços para atividades de esporte e lazer.
- Recursos e materiais pedagógicos: Biblioteca e laboratórios equipados e atualizados e almoxarifado para as diferentes áreas de conhecimento que constituem o currículo da escola e pessoal qualificado para o apoio na utilização dos laboratórios e biblioteca.
- Corpo docente, trabalhadores técnicos e administrativos, serviços e pessoal de apoio. Crucial em relação a cada um destes profissionais é a atuação numa única escola e com um piso salarial inicial definido e plano de carreira regulamentado. (Frigotto, 2012:10).

Acrescentaríamos a estas condições materiais a existência de relações democráticas e respeitadas entre os diferentes sujeitos envolvidos (profissionais, estudantes e familiares), principalmente entre os diferentes setores funcionais e níveis hierárquicos. Nossa experiência tem revelado que não há maior estímulo à construção de uma educação de qualidade do que um ambiente de trabalho democrático e saudável. Por outro lado, o oposto é um grande limitador à construção de uma educação de novo tipo e fomentador do individualismo e da competição interindivíduos.

A experiência tem revelado também que muitos dos limites dos projetos educacionais de integração e as dificuldades de promoverem as mudanças necessárias nas práticas formativas reside, entre outras coisas, na falta de efetiva vontade política dos governantes de plantão, da insuficiência dos investimentos públicos e do direcionamento de seu foco para dimensões específicas e pontuais, necessárias, mas não suficientemente fortes para promover ações docentes integradoras, reflexos da compreensão da integração dos fenômenos físico-sociais na totalidade social.

---

<sup>20</sup> Educação básica de qualidade social é entendida por este autor como “uma educação de qualidade para outras relações sociais, já que a educação de qualidade total se refere à qualidade social requerida para a reprodução das relações sociais capitalistas e de um capitalismo tardio” (Frigotto, 2012:07), o que corresponde aqui ao projeto de ensino integrado.

O Ensino Médio Integrado, enquanto concepção de ensino, constitui já um grande avanço no Brasil, no que diz respeito à quebra da visão dualista que tem imperado entre ensino médio de um lado e profissionalizante de outro, mas este avanço não assegura, per se, a conquista de uma nova cultura pedagógica.

Sua efetiva materialização no seio das práticas pedagógicas desencadeadas nos ambientes escolares pressupõe muito mais que mudanças curriculares que articulem novos campos de conhecimentos como objetos de ensino. Requer uma nova atitude frente ao próprio ato de ensinar e de aprender, no sentido de se tomar a apropriação do conhecimento como resultante de ações didáticas em torno da unidade teoria-prática, em que as verdades resultem da imersão dos sujeitos no trato com a realidade, compreendida em sua totalidade.

Não menos importante encontra-se o fato de que essa nova atitude frente ao próprio conhecimento implica engajamento político-social tanto de docentes como discentes, no sentido de, por meio do domínio de diferentes esferas de conhecimentos resultantes do trabalho humano, irem se criando as condições não só para se participar com qualidade nas esferas do trabalho produtivo, como também culturais, familiares, desportivas, sociais, por exemplo, mas também de se ir forjando quadros dirigentes, na perspectiva da classe trabalhadora, que possam ir construindo a emancipação humana, o que, em linhas gerais, implica transformação radical da sociedade.

Do exposto, não se trata de sujeitos com novos currículos a implementar, mas sem compromisso político, trata-se de sujeitos que assumem uma postura revolucionária em seu fazer educativo, primando pela (re)elaboração dos saberes por meio da unidade teórico-prática e que, por conseguinte, favorecem um ensino em que os envolvidos nele tornam-se sujeitos de sua história, à medida que saem da passividade de aulas práticas ou conteudistas para um mergulho no exame de verdades à luz da realidade.

Do exposto nesta seção, que toma a práxis como princípio epistemológico do ensino integrado, buscamos observar que tal conceito requer não apenas a tentativa de articulação da teoria e da prática na dialética dos processos de ensino e de aprendizagem, mas que requer, como seu elemento distintivo, o exercício de práticas comprometidas politicamente com a

formação ampla e duradoura dos discentes.

As finalidades das práticas pedagógicas integradoras devem ser, portanto, de formar os estudantes para que eles, ao saírem da escola, orientem-se autonomamente na vida social e que tenham condições teóricas e práticas para construir uma nova sociedade.

Sintetizamos estas referências na ideia de liberdade. Seria este, portanto, o significado da noção de omnilateralidade e a referência política de um projeto de ensino integrado, a liberdade!

### **2.3. A articulação entre trabalho e educação como princípio pedagógico das práticas pedagógicas de integração**

O que pode distinguir o projeto pedagógico do ensino integrado? Há algum princípio que o oriente? Defendemos aqui que é a integração entre trabalho e educação na perspectiva da revolução social que pode dar identidade pedagógica a esta proposta, diferenciando-a de outras propostas que dicotomizam o pensar e o fazer e das propostas de base pragmática que tomam a teoria a serviço da prática.

Tomar a relação entre trabalho e educação nesta perspectiva pressupõe o reconhecimento da forte ligação dos processos escolares com a realidade que, no estágio atual de desenvolvimento da sociedade, tem a luta de classes como essência. Para Pistrak (2012, p. 33) “a escola deve viver no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente” (33). A luta de classes, a contradição, seria a essência da realidade atual.

A partir deste princípio, três elementos podem compor as finalidades das práticas pedagógicas integradoras: a valorização da atividade, autônoma e transformadora, de docentes e discentes, o fortalecimento da ação coletiva e cooperativa e o compromisso com a elevação progressiva da autonomia dos indivíduos.

### **A Integração entre trabalho e educação na perspectiva da revolução social**

A ideia de integração não caracteriza uma pedagogia que visa a transformação, já que várias são as pedagogias que propõe integrar trabalho e educação. A Pedagogia das Competências tomou esta integração como uma de suas principais promessas, mas fazia isto presa à realidade dada, ou seja, o seu conteúdo pragmático lhe impunha pensar esta integração visando o ajustamento da formação humana às demandas específicas e pontuais do mercado de trabalho, diferente da integração proposta pelo projeto hoje identificado como Ensino Médio Integrado, que compreende esta integração sendo amalgamada pela ideia de transformação da realidade social.

Não seria uma digressão afirmar que estão em Marx os princípios de uma educação integrada, e que estes teriam sido apropriados e desenvolvidos posteriormente por Gramsci.

Marx (1976), reconhecendo a impossibilidade de uma educação igual para todos e afirmando a essência contraditória da sociedade capitalista, sustentou que, na sociabilidade do capital, a associação entre trabalho intelectual e trabalho produtivo seria a essência de uma proposta de educação de interesse aos trabalhadores. Marx ressaltava a necessidade de aulas teóricas e práticas nas escolas técnicas e indicava a necessidade de os alunos desenvolverem o hábito do manejo das ferramentas (a técnica), junto com a aquisição do conhecimento dos fundamentos dessas técnicas (a ciência) (Marx, 1976).

Em Gramsci (1991), também numa perspectiva classista, a articulação entre trabalho e ensino seria a chave da educação dos trabalhadores. Mas Gramsci não fala de trabalho industrial, de inserção de crianças na fábrica, mas sim de desenvolver nelas a “capacidade de trabalhar” industrialmente, num processo escolar coordenado com a fábrica, mas dela autônomo (Manacorda, 1991, p. 137). Gramsci, assim, desenvolve a tese marxiana de articulação entre trabalho e educação.

Para este pensador italiano, o processo de ensino escolar já carregaria uma integração entre ensino e trabalho já que o trabalho está contido no ensino, pelo conteúdo (a cultura, a ciência) e pelo método (métodos ativos). O caráter distintivo dessa articulação em um projeto de educação escolar focado nos interesses dos trabalhadores seria o seu compromisso em fazer com que todo cidadão pudesse tornar-se dirigente, ou que tivesse as ferramentas

culturais necessárias de controlar a quem dirige.

A articulação entre trabalho e ensino deve servir, nessa perspectiva, para formar homens omnilaterais, ou seja, promover desenvolver amplas capacidades humanas, intelectuais e práticas, para, somente depois, favorecer a especialização. Gramsci debatia com as pedagogias de cunho liberal, cujas bases individuais comprometiam toda possibilidade de desenvolvimento integral (MANACORDA, 1991). Gramsci defende uma escola ativa tendo seus objetivos articulados com a solidariedade social e o desenvolvimento individual e social.

Ao pensar na escola única para os trabalhadores, Gramsci asseverava uma escola de noções rigorosas, polemizando com a ideia de que a escola dos trabalhadores pudesse ser uma “escola fácil”. Nesse sentido, a “escola criadora” se apoiaria sobre a “escola dogmática” e o estudo seria encarado como um ofício, como prática austera e fatigante.

Gramsci enfatizava a intervenção educativa consciente, que define, frequentemente, como “luta” contra a natureza, contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, contra a barbárie individualista e localista, contra as concepções mágicas e folclóricas (MANACORDA, 1991, p. 145).

Percebe-se, assim, a defesa da diretividade do ensino.

Assim como Manacorda (1991), entendemos que as contribuições de Gramsci estão solidamente ancoradas em Marx. Já Pistrak (2009) problematiza formas reducionistas como o trabalho vinha sendo compreendido no pensamento pedagógico soviético, nos anos 1920-1930. Para este educador soviético o trabalho é educativo, na lógica do socialismo, somente quando compreendido na perspectiva da revolução social.

Compreendê-lo apenas na sua perspectiva pedagógica seria um equívoco.

Para Pistrak o trabalho é compreendido pedagogicamente quando:

1. O processo de trabalho é inspiração para os métodos de ensino, como meio de introdução da atividade no ensino.
2. Quando o trabalho assume uma função “ilustrativa”. Como fenômeno específico que explica este ou aquele pedaço de um curso.



3. Ou quando o trabalho é compreendido em sua capacidade de formar a personalidade da criança e desenvolver hábitos e aptidões sociais.

Pistrak, apesar de concordar com essas apreensões do trabalho, afirma as finalidades políticas como determinantes para a organização do trabalho educativo, defende que somente na perspectiva da revolução social o trabalho cumpre plenamente sua função educativa, articulando, na construção comunista, os princípios básicos da escola moderna com os desafios colocados pela realidade (Pistrak, 2009, p. 217).

No Brasil, Frigotto e outros (2005) resgatam o trabalho em sua dimensão ontológica e destacam que o trabalho como princípio educativo não é uma técnica didática, mas um princípio ético-político. Destacam ainda que

A função precípua da escola básica, particularmente para os filhos da classe trabalhadora, é a de dar base de conhecimentos, valores e “estimular as crianças a aprender a estudar e pensar e também a aprender a comunicar e viver em conjunto” (FRIGOTTO e outros, 2005: p. 73).

Frigotto e outros (2005) defendem uma...

educação básica unitária, politécnica, e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como **direito de todos** e condição da cidadania e da democracia efetivas. Não se trata de uma relação, pois, linear com o mercado de trabalho, mas mediada, sem o que não se cumprem os dois imperativos: de justiça social e de acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho (P. 74 – grifo do autor).

Trata-se, pois, de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana.

Mas também se trata de um projeto ético-político de empoderamento das classes trabalhadoras visando a transformação social.

## **Valorização da atividade de docentes e discentes**

O reconhecimento da atividade como uma orientação pedagógica importante pressupõe o reconhecimento do ser humano como produto e produtor de sua história. A literatura marxista destaca que é por meio de sua atividade fundamental (o trabalho) que o homem modifica a realidade para satisfazer suas necessidades.

É pela atividade, pois, que o homem transcende às limitações impostas pela natureza e, ao transformar a natureza e construir nela a sua história, transforma-a em seu objeto sensível, ou seja, o homem, mesmo sendo objeto, produto, da natureza e da história, transforma estas em seus produtos também. E o homem só pode fazer da história seu objeto sensível se agir como um ser consciente e ativo e é pela atividade livre e consciente que o homem se exterioriza, confirmando sua objetividade e sua especificidade.

É o trabalho a atividade pela qual o homem media, regula e controla a natureza, visando a satisfação de suas necessidades. Deve-se destacar, porém, que a atividade sensível engloba o trabalho, mas não se reduz a ele.

O homem se distingue do reino animal porque é sujeito de sua atividade, porque transforma sua atividade em objeto da sua vontade e consciência. Ao fazer isso o homem se coloca como sujeito de sua própria vida, produzindo sua objetividade e sua subjetividade. Os objetos e a subjetividade são, portanto, produtos da atividade humana.

A especificidade do homem, seu caráter autoprodutivo, está fundada no trabalho humano, sua atividade, devido às suas categorias estruturais que o caracterizam como a atividade humana consciente. O trabalho é assim a base do processo de autoconstituição humana, pois é sempre efetivado sobre a base do desenvolvimento prévio, consciente, criando novas condições de existência para os homens (TEIXEIRA, 1993). A atividade consciente implica na satisfação de necessidades sempre renovadas e, portanto, na permanente transformação da individualidade humana. Assim se dá o processo de humanização do homem.

Mas a valorização da atividade (de docentes e discentes) nos processos formativos, apesar de ser condição necessária para a efetivação de projetos integradores de ensino, não distingue uma pedagogia de base social.

O conceito Pedagogia Ativa é hoje polissêmico já que ele ajuda a caracterizar tanto projetos que visam a transformação quanto projetos que visam a conformação social.

A pedagogia deweyana, de cunho liberal, também se caracterizava como uma pedagogia ativa. Ela, afinal, surgiu da recusa dos educadores à pedagogia tradicional, que operava contando com a passividade dos alunos e, em certa medida, também dos docentes.

Mas, então, o que distingue a ideia de atividade para as pedagogias de cunho liberal, como a Pedagogia das Competências, das pedagogias de base social, como o EMI? O compromisso com a transformação social, tal como expresso anteriormente, para que esta atividade tenha como função desenvolver nos estudantes a sua capacidade de agir conscientemente e de adaptar a realidade às suas necessidades e não o oposto, de desenvolver a sua capacidade de adaptação às diferentes situações colocadas pela vida cotidiana.

Para Pistrak (2009)

**somente na atividade pode a criança formar-se para ser ativa**, somente na ação aprende a agir, somente na realidade (...) aprende a participar conscientemente, do mesmo modo, no trabalho que diz respeito às formas da ordem estatal e mundial (Pistrak, 2009, p. 131 – grifo nosso).

A atividade, portanto, na perspectiva da transformação da realidade e visando a ampliação das capacidades humanas, coloca-se como um componente a ser considerado no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das práticas pedagógicas que se querem integradora.

### **Trabalho pedagógico como estratégia de trabalho colaborativo**

Se o horizonte de projetos integrados de ensino, na perspectiva da Escola Unitária, é a construção de uma sociedade de iguais, fraterna e solidária, cabe aos procedimentos pedagógicos cultivarem os valores que promovam essa solidariedade. É preciso, pois, que o trabalho escolar valorize ao máximo toda forma de trabalho coletivo e colaborativo.

Para Pistrak (2000) o trabalho coletivo corresponde a uma tarefa coletiva entendida como uma unidade, ou seja, requer a responsabilidade coletiva pelo trabalho. Para este educador soviético é o trabalho coletivo que revela a essência da escola socialista, tornando-se uma categoria central da sua proposta de pedagogia. O coletivo é entendido por ele não como a negação simples do indivíduo ou de sua individualidade, mas como crítica às práticas individualistas.

Freitas (2009) vê em Pistrak a distinção entre individualidade e individualismo assim como entre coletivo e coletivismo, que seria a forma equivocada da vida coletiva.

Pistrak (2000) critica ferozmente o “egocentrismo” que seria promovido pelas teorias pedagógicas liberais já que para estas cada aluno responde por si.

Na operacionalização do ensino integrado, práticas pedagógicas que priorizem o trabalho coletivo, ao invés do trabalho individual devem ser, portanto, ser valorizadas, sem que isso signifique o abandono de estratégias de ensino e de aprendizagem individualizadas.

Neste caso, entretanto, estas devem ser compreendidas como momentos intermediários para o trabalho coletivo de ensinar e de aprender.

### **Compromisso com a autonomia dos indivíduos**

Tomamos também o compromisso com o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes como um dos pressupostos para a prática pedagógica integradora. Este compromisso pode ser identificado com a defesa da auto-organização dos estudantes<sup>21</sup> feita por Pistrak (2009).

Para o educador soviético a auto-organização (autodireção) dos estudantes revelar-se-ia em três capacidades:

- a. Habilidade de trabalhar coletivamente.
- b. Habilidade de trabalhar organizadamente cada tarefa.
- c. Desenvolvimento da capacidade criativa.

---

<sup>21</sup> Também identificada por este autor como auto-direção.

Para Pistrak a tarefa de promover a auto-organização dos estudantes exige que estes passem por uma variedade de formas organizacionais, o que pode ser conseguida dando-se à auto-organização formas mais flexíveis, que se adaptem cada vez às novas tarefas (Pistrak, 2009, p. 123).

Para desenvolvimento da auto-organização dos estudantes Pistrak propõe três movimentos:

- a. A escola deve transferir para as mãos das crianças o maior número possível dessas tarefas;
- b. A tutela demasiada sobre a autodireção das crianças deve ser evitada;
- c. A auto-organização dos estudantes deve estender-se à participação ativa das crianças na construção de sua escola. (p. 128-129).

Para Luckesi (1993), na relação educando e cultura elaborada deve ser assegurada que o primeiro tenha um papel ativo para que possa desenvolver-se em suas múltiplas capacidades potenciais, portanto, a relação não pode ser de submissão do educando em relação aos objetos de aprendizagem.

Assim como em relação aos estudantes, cabe aos projetos educacionais integradores reconhecer, também, a necessária autonomia docente. Ambos, professores e estudantes, são os sujeitos da prática pedagógica. Se a função do principal do educador é mediar a relação entre cultura elaborada e o educando, dando direção à aprendizagem, este exercício só terá possibilidades de produzir a autonomia discente e o reconhecimento da realidade social se orientada por um projeto político-pedagógico de transformação da realidade.

Da mesma forma, o projeto integrado não se realiza, na perspectiva aqui apontada, se for imposto de cima para baixo nas escolas. Ou se “ganha” os docentes e demais educadores da escola para este projeto pedagógico de transformação ou o efeito que se produzirá estará limitado.

O desenvolvimento da autonomia dos estudantes pode ser compreendida como a sua instrumentalização com os diferentes tipos de saberes capazes de colocar-lhes na condição de serem dirigentes da sociedade ou de estarem na condição de controlar a alguém dirige. Pressupõe autodireção e criatividade. Mais na frente defenderemos que, para o desenvolvimento da autonomia (que pressupõe autodireção e criatividade),

estratégias pedagógicas problematizadoras são as que têm potencialmente melhores condições de êxito.

Este conjunto de conceitos de referências aqui tratados, em suas dimensões políticas, epistemológicas e pedagógicas, compreendidos integradamente, pode orientar a definição de finalidades educativas que busquem o desenvolvimento de práticas integradoras, que favoreçam ao desvelamento da realidade social, compreendida em sua essência contraditória e na perspectiva da totalidade social, e que promovam a autonomia dos sujeitos do ensino e da aprendizagem.

## CAPÍTULO III

### ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E ENSINO INTEGRADO

Neste capítulo resgatamos algumas orientações para a organização do trabalho pedagógico, na perspectiva do ensino integrado, aquele compreendido como um conjunto de estratégias mediadoras dos processos de ensino e de aprendizagem com vistas a instrumentalizar a luta pelo exercício da liberdade.

Temos como suposto que são várias as possibilidades de arranjos pedagógicos e curriculares que favoreçam as práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integração e que são diferenciados os elementos de integração do ensino e da aprendizagem. A escolha por um arranjo depende de várias variáveis como as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível, mas, decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social.

Já alertamos anteriormente sobre a necessária recusa a existência de um único método para o ensino integrado e procuramos sustentar a flexibilidade nas formas de organização do trabalho pedagógico como condição para a eficiência dos projetos educacionais integradores. A flexibilidade, por sua vez, requer o permanente desenvolvimento da “criatividade organizativa” dos diferentes agentes de ensino (gestores, técnicos educacionais e professores).

#### **3.1. Possibilidades de desenho curricular para o ensino integrado**

O currículo integrado vem ganhando destaque nos debates educacionais contemporâneos brasileiros, entre outros motivos, pelo fato de estar em pauta projetos educacionais que interessem à classe trabalhadora e estes, por sua vez, requerem um tipo de formação que assegure a qualificação ampla e duradoura dos trabalhadores. Assim, as propostas educativas que visem uma ação pedagógica integrada devem ter por horizonte a possibilidade de ampliar com qualidade as oportunidades educacionais das camadas pobres da população.

Apesar de afirmarmos que o ensino integrado não deva ser resumido a um projeto pedagógico, menos ainda a projeto didático ou a um tipo específico de desenho curricular, estas dimensões são verdadeiras e necessariamente devem ser objeto da preocupação e do labor dos estudiosos e educadores que se assumem comprometidos com emancipação social.

Diferentes são as formas de se pensar os conteúdos necessários para a formação de crianças, jovens e adultos capazes de desenvolver a sua capacidade de, autonomamente, interpretar e agir sobre a realidade. Diferentes também são as possibilidades de organizar os conteúdos necessários para tal.

Mas o fundamental é o compromisso com a formação ampla dos trabalhadores e a articulação dos processos de formação com o projeto ético-político de transformação social. Tendo em vistas esses dois pressupostos as formas de reorganização curricular devem ser experimentadas e avaliadas, considerando que não há uma única forma e nem uma forma mais correta que outra para a efetivação de um currículo integrado, mas que elas têm sempre algum impacto sobre a produção/reprodução da sociedade.

O currículo, assim como a escola, é espaço de contradição, apesar de reproduzir as estruturas existentes, é “correia de transmissão da ideologia oficial” e, ao mesmo tempo, uma ameaça à ordem estabelecida por oferecer a possibilidade de contribuir para a libertação (GADOTTI, 1992, p. 150).

Constitui-se, portanto, em um espaço de luta entre as classes dominantes e as subalternas, refletindo a “exploração e a luta contra a exploração”.

Considerado assim o currículo constitui-se como uma arena política de ideologia, poder e cultura. Consiste em um campo ideológico por transmitir e produzir uma visão de mundo vinculado aos interesses dos grupos sociais, por meio das práticas educativas. É um espaço de expressão das relações sociais de poder, visto que se constitui e, ao mesmo tempo, resulta da relação entre as classes sociais; é uma área de conflitos de cultura de classes, em que se transmite a cultura oficial e se produz a cultura contestada. Portanto, é considerado um conjunto de ações políticas, determinadas social e historicamente (SILVA; MOREIRA, 2005).

A educação profissional tem a sua organização curricular, no Brasil, marcada por formas curriculares instrumentais e promotoras de um tipo



humano conformado, política e pedagogicamente. As Séries Metódicas de Ofício e a Pedagogia das Competências, inspiradas na Filosofia Pragmática tinham na utilidade prática o critério para a definição e a organização dos conteúdos formativos.

Assim, as organizações curriculares organizadas a partir deste critério recorriam aos saberes, habilidades e atitudes apenas na medida da possibilidade de promoverem alguma capacidade específica requerida pelo mercado. Aquilo que não se revelasse imediatamente útil não poderia ser incorporado nos currículos.

Sob a perspectiva da integração, a utilidade dos conteúdos passa a ser concebida não na perspectiva imediata do mercado, mas tendo como referência a utilidade social, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social.

A seleção e organização dos conteúdos formativos na perspectiva do projeto de ensino integrado requerem, portanto, a superação das pedagogias de conteúdo liberal, como a Pedagogia das Competências.

Machado (2009: 02) entende assim o currículo integrado:

É a concepção e a experimentação de hipóteses de trabalho e de propostas de ação didática que tenham, como eixo, a abordagem relacional de conteúdos tipificados estruturalmente como diferentes, considerando que esta diferenciação não pode, a rigor, ser tomada como absoluta ainda que haja especificidades que devem ser reconhecidas. Com relação ao objeto deste artigo, são os conteúdos classificados como gerais ou básicos e os conteúdos nomeados como profissionais ou tecnológicos.

Alguns princípios podem ser orientadores para a organização de um currículo integrado:

- Contextualização, que pressupõe, na perspectiva aqui trabalhada, a íntima articulação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais. Pistrak (2000) defendia que a realidade atual seria a referência para a organização das disciplinas escolares, para ele o objetivo da escola deve ser o de estudar a realidade atual. Esta se constituiria, pois, como ponto de partida para os currículos integrados e a realidade social transformada como ponto de chegada. As disciplinas devem servir a este fim e os métodos devem desenvolver nos jovens a “intuição marxista”, capaz de tornar possível a identificação da essência contraditória (a luta de classes) desta “realidade atual”.

- Interdisciplinaridade, compreendida como o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, como o princípio da diversidade e da criatividade (ETGES apud BIANCHETTI, 1995). Para este autor, a interdisciplinaridade não toma a fragmentação disciplinar como uma patologia. Do mesmo modo, a parceria não é assumida como sinônimo de interdisciplinaridade. Para Bianchetti (1995), a transdisciplinaridade também pode ser um ato individual de estabelecimento de relação entre as disciplinas. Este conceito de interdisciplinaridade pressupõe que é na totalidade dinâmica que os construtos particulares se fazem verdade. Para Pistrak (2000) a dificuldade da ação interdisciplinar é que cada disciplina toma seus objetivos específicos como os mais importantes, ao invés de subordinar-se a um objetivo geral já que, na escola, cada ciência deve ser ensinada apenas como meio de conhecer e de transformar a realidade de acordo com os objetivos gerais da escola (PISTRAK, 2000, p. 119).

- Teleologia, elemento que diferencia a práxis marxista da filosofia pragmática que busca vincular os processos formativos com demandas imediatas e pontuais. Dewey (1936), filósofo pragmático que propôs o progressivismo educacional, via como impossível “a associação entre processos formativos com ideias de um futuro distante” e subordinava os conteúdos de ensino ao imediato, dando-lhes um sentido prático utilitário, promovendo a conformação. Para tanto, propunha que os processos formativos fossem estruturados sobre os interesses e as realidades dos alunos,

considerados individualmente. Na perspectiva aqui assumida (marxista) a ação pedagógica é tomada como ação material, que subordina os conteúdos formativos aos objetivos de transformação social, visando a produção, portanto, da emancipação. Em tal perspectiva a ação (pedagógica) material corresponde a “interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana” (VÁZQUEZ, 1968, p. 213).

Tendo como referência as ideias de contextualização, interdisciplinaridade e teleologia, propomos pensar as estratégias de organização dos conteúdos, na perspectiva do ensino integrado.

### **3.2. Estratégias de organização curricular**

Para o ensino integrado a organização curricular deve envolver um conjunto de saberes, de diferentes tipos, selecionados e organizados deliberadamente em função da necessária formação ampla dos alunos e da emancipação social da classe trabalhadora.

A fragmentação do saber é o principal problema a ser enfrentado na organização dos conteúdos formativos em direção ao ensino integrado. Isso não significa, entretanto, que a organização disciplinar esteja inviabilizada. Se a fragmentação do saber tem sido associado aos currículos disciplinares, o fim das disciplinas não assegura, por si, a formação integrada.

A organização curricular coerente com o projeto de ensino integrado tem várias possibilidades, uma delas é a própria organização por disciplinas, ao se fazer um recorte do real e aprofundar conceitos, articulando a atividades integradoras (interdisciplinares), como forma de vivenciar e simular a realidade, tendo como objetivo a compreensão entre a relação parte-totalidade (SANTOMÉ, 1998).

Como forma de minimizar os prejuízos decorrentes de um tipo de organização fragmentadora do saber diferentes propostas de organização do currículo têm sido apresentadas, algumas delas eliminando as disciplinas escolares. São propostas que tratam da aprendizagem baseada em: problemas, centros de interesses, projetos, complexos temáticos, entre outras.

Apesar de potenciais vantagens que essas metodologias trazem ao se

aproximarem mais os conhecimentos escolares dos científicos, também existem riscos e fragilidades que precisam ser trabalhados através do planejamento de ensino e do diálogo entre os educadores.

Consideramos que não é o fato de os currículos serem disciplinares ou não que vai determinar se tem perspectiva integradora ou não, apesar de reconhecermos que há formas de organização curricular favorecem mais ou menos a integração de saberes.

As metodologias não disciplinares buscam romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por elementos globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real.

Ao enfrentar a compartimentalização da organização disciplinar dos conteúdos de ensino a serem trabalhados nas escolas, alguns estudiosos e educadores negam a matéria como se estas explicitassem uma pedagogia tradicional e fossem incompatíveis com o ensino integrado. Pistrak (2009), dialogando com os progressivistas de seu tempo, defendia a necessidade das disciplinas. Para ele deve-se estudar a vida, a realidade, não fora das disciplinas, mas através das disciplinas escolares. As disciplinas escolares, as **bases da ciência**, devem ser instrumentos para o estudo ativo da vida e sua transformação (Pistrak, apud Freitas, 2009: 49 – grifos do autor).

Considerando a tradição escolar brasileira, concordamos com as propostas voltadas para o currículo do Ensino Médio, em geral, e técnico, em particular, baseadas em metodologias mistas, como demonstra SANTOMÉ (1998), as quais, para este autor, são desenvolvidas em pelo menos dois espaços e tempos: um voltado para as denominadas atividades integradoras e outro destinado ao aprofundamento conceitual no interior das disciplinas.

Para isto, é necessário que tanto as disciplinas quanto as atividades integradoras sejam construídas e seus conteúdos definidos a partir das possibilidades de interrelações entre os eixos norteadores do Ensino Integrado, que têm sido definidos como trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos

produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas, é transformação da ciência em força produtiva, e, em função de seu caráter social e histórico, portanto, jamais neutro, incorpora os antagonismos sociais em seu processo de produção e redistribuição; a cultura, que corresponde às expressões materiais e simbólicas e aos valores éticos e estéticos que orientam os comportamentos e as normas de conduta de uma sociedade (Brasil, 2013: p.16).

Entretanto, para que isto ocorra, sem cair novamente no reducionismo curricular, é necessário que o corpo técnico e docente se aproprie da concepção e dos princípios do ensino integrado, com vistas à organização efetiva e significativa dos tempos e espaços de atuação, para garantir que o planejamento possa ser materializado, acompanhado e avaliado.

Assim sendo, a cada período letivo as atividades integradoras podem ser planejadas a partir das relações entre situações reais existentes nas práticas sociais concretas (ou simulações) e os conteúdos das disciplinas, tendo como fio condutor as conexões entre o trabalho e as demais dimensões acima evidenciadas (SANTOMÉ, 1988).

Para além da possibilidade de organização curricular disciplinar, Machado (2006), de modo objetivo, indica outras possibilidades de organização curricular capaz de promover a integração:

- a) Concentricidade de temas gerais, ligados entre si; temas integradores, transversais e permanentes;
- b) Abordagens por meio de esquemas conceituais;
- c) Abordagem centrada em resoluções de problemas;
- d) Abordagem mediada por dilemas reais vividos pela sociedade; e
- e) Abordagem por área do conhecimento.

Pistrak (2009) propunha para a escola socialista a organização curricular por complexos e indicava o seu uso

Pelo complexo, compreendido corretamente, se exige que, trabalhando em cada disciplina específica, inteiramente dependente metodologicamente e

do ponto de vista da didática, exposta sistemática e corretamente, os alunos compreendam claramente que os fenômenos estudados e analisados por eles em uma dada disciplina, estão fortemente ligados com outros grupos de fenômenos e fatos, esclarecidos de outro ponto de vista, em outra matéria, de forma que na consciência dos alunos cria-se a síntese dos fenômenos, a compreensão da dinâmica e interligação dos fenômenos (Pistrak, apud Freitas, 2009: p. 73).

Assim, a ideia inicial constante neste livro de que “a verdade é o todo” deve implicar em uma organização curricular que considere a seleção de conteúdos capazes de favorecer o reconhecimento da totalidade social e suas repercussões nas especificidades locais. Ciência, cultura e trabalho, por exemplo, seriam temas agregadores com força explicativa da realidade. Tal forma de compreensão do currículo para a integração assemelha-o ao sistema de complexos temáticos proposto por Pistrak.

São muitas as possibilidades de integração curricular, no entanto, se não houver o diálogo entre as áreas do conhecimento, os atores envolvidos e as experiências em curso, o planejamento e o acompanhamento destas atividades a proposta redundará num esvaziamento de seu conteúdo avançado, fazendo com sua concretização seja meramente formal (não essencial). Ou seja, para a integração curricular torna-se necessária a criação de uma nova cultura escolar e o convencimento dos profissionais envolvidos e requer por parte destes a apropriação dos conceitos e princípios do Ensino Médio Integrado, sem o que a ideia de currículo integrado pode se configurar como um emblema da mesmice pedagógica.

Essa perspectiva não exige um único elemento curricular integrador já que as formas de integração são múltiplas e dependem dos contextos e dos sujeitos envolvidos (docentes, discentes, comunidade, técnicos educacionais, gestores) e da realidade concreta (infraestrutura, tempo e recursos disponíveis). O desafio de achar “este” elemento integrador dos processos formativos é permanente, o que torna necessário a continuidade dos esforços de identificação e de sistematização destas possibilidades, propostas e experimentações de ensino integrado.

Reafirmamos que a opção por esta ou aquela forma de organização curricular não assegura, por si, a integração curricular. Em sua dissertação de mestrado Costa (2012) revelou a percepção de um estudante sobre a sua experiência em um currículo organizado por eixo, em curso técnico integrado:

Na área **técnica** a gente tinha **aula prática**. [...] No médio a maioria tem aquela metodologia antiga de chegar e expor o assunto, aquele **método tradicional da exposição** e só estudar pro vestibular, ou **pra cumprir o eixo temático**, [...] que **ensinam sem aplicabilidade**. [...] Claro, há casos em que tem uma diferente metodologia, que consegue segurar o aluno na aula. (ALUNO 2, apud COSTA, 2012: p. 93 - grifo nosso).

Do modo como colocado pelo estudante, a organização curricular por eixo, tomada por muitos como uma possibilidade de currículo integrado, serve a uma forma tradicional de ensino que compartimentaliza o fazer e o saber, o que significa que, no dizer de outro aluno: “o que a gente aprende no médio a gente aplica no técnico”.

Ramos (2005) sinaliza que a organização curricular na perspectiva da integração requer a superação das pedagogias liberais, como a Pedagogia das Competências, e recupera a noção de trabalho como princípio educativo como referência. Sob esta referência a ideia de currículo integrado deve ser compreendida como uma estratégia de articulação entre trabalho e educação, orientado pela Filosofia da Práxis, favorecendo, portanto, a integração da formação profissional à educação geral. Isso não significar, entretanto, que a formação geral deva ser compreendida apenas como articulação da profissionalização com a escolarização, mesmo isso sendo necessário, mas a utopia de uma formação que amplie o universo cultural dos educandos, em qualquer espaço ou tempo de formação.

### **3.3. Sobre os conteúdos de ensino**

Que conteúdos são necessários para promover um trabalhador o mais amplamente formado possível? Os conteúdos de ensino também se constituem como objeto de debates entre diferentes correntes da educação.

Torna-se mais ou menos importante na organização dos processos pedagógicos dependendo do projeto a que se vincula. Em nome do lema "aprender a fazer, fazendo" e da necessidade de superação das formas tradicionais de ensino, nas quais os alunos seriam "depósito de conhecimentos", os conteúdos de ensino passaram a ser questionados principalmente pelo movimento brasileiro escolanovista, iniciado no início do século passado, afirmava que "o mais importante não seria a aprendizagem em si, mas seu processo".

Os conteúdos de ensino são compreendidos aqui, na perspectiva da escola unitária e do ensino integrado, como

bases de conhecimentos que permitem ler, analisar, interpretar e compreender como funciona o mundo da natureza e da matéria (o que Gramsci denomina da sociedade das coisas) e como funcionam as relações sociais, políticas, culturais (sociedade dos seres humanos). Neste aspecto, a contraposição de uma escola conteudista ou não conteudista redonda numa discussão escolástica. A questão central é quais conteúdos e ao que se articulam (Frigotto, 2012:08).

Sendo assim, são meios para a ampliação das capacidades humanas de intervenção sobre a realidade, específica de trabalho e amplas, de intervenção social.

Para Tiriba e Sant'Anna (2012), sob o argumento de que os conteúdos são informações, valores, símbolos e regras da sociedade adulta e que a sua transmissão seria a reprodução da sociedade, os saberes sistematizados foram severamente questionados por pedagogias dogmáticas.

Neste aspecto, este dogmatismo "de esquerda" se aproximaria das teorias educacionais liberais, que também questionam a centralidade do saber nos processos escolares.

Tiriba e Sant'Anna (2012) propõem assim essa questão:

A proposição correta seria, portanto, a seguinte:

Os conteúdos são informações, valores, símbolos e regras de uma determinada sociedade que trazem em seu bojo forças opostas lutando ou pela manutenção ou pela transformação da ordem estabelecida; logo,



quando transmitimos os conteúdos podemos ser cúmplices da reprodução ou da transformação desta mesma sociedade.(p. 78)

Finalizam afirmando que

Aqueles que defendem a irrelevância dos conteúdos, que se travestem de um discurso pseudo-revolucionário a favor das classes dominadas utilizando a ciência como um escudo para encobrir seu posicionamento diante da realidade, nada mais fazem do que reproduzir a sociedade, uma vez que não dão às classes subalternas o acesso ao saber instituído – ponto de partida para a elaboração de novos saberes. O novo se constrói a partir do velho. (p. 83)

É deste modo que compreendemos os conteúdos formativos dos processos escolares, inclusive da educação profissional de nível médio, como objeto de luta entre as diferentes forças políticas da sociedade.

Os conteúdos de qualquer projeto formativo pressupõem um conjunto de valores, saberes e habilidades que se quer promover em direção ao tipo humano tomado como referência. Tradicionalmente na educação profissional, sob a orientação das Séries Metódicas de Ofício, por exemplo, buscava-se promover um tipo de socialização do trabalhador que pressupunha conhecimentos, habilidades e atitudes voltados para o exercício de uma função específica.

Parece haver um relativo consenso na literatura que a Pedagogia das Competências busca a articulação de três dimensões: saberes (de diversas ordens como saber-fazer, saber técnico, saber-de-perícia etc), experiência (envolvendo habilidades e saber-tácito) e saber-ser (envolvendo qualidades pessoais, sócio-comunicativas etc) (ARAUJO, 2001).

A organização curricular para a integração não pode abrir mão dos valores políticos próprios de uma pedagogia que se compromete com a democracia radical e a emancipação social dos trabalhadores. Também o desenvolvimento de habilidades que revelem a autonomia dos sujeitos constitui-se como componentes curriculares. Do mesmo modo não pode desconsiderar diferentes tipos de saberes: científicos, tecnológicos, técnicos e

os conhecimentos populares.

Os saberes científicos são necessários, segundo Gramsci, para assegurar aos jovens as condições para a superação das concepções mágicas e folclóricas próprias da infância.

Para ele seria a ciência a base de uma escola criadora.

As diferentes disciplinas científicas analisam na verdade a mesma matéria: a realidade atual, cabe ao programa da escola, portanto, buscar as relações entre as disciplinas, subordinando-as às finalidades gerais assumidas.

Pistrak (2000) oferece um critério simples para a seleção dos conhecimentos científicos: “devemos oferecer na escola apenas conhecimentos científicos que não sejam esquecidos e que se gravem profundamente, cuja necessidade seja incontestável aos olhos da criança” (PISTRAK, 2000, p. 120).

Importamo-nos não com a quantidade, mas com a qualidade dos conhecimentos que oferecemos com a intenção de ajudar os alunos a se apropriarem solidamente dos métodos científicos fundamentais para analisar as manifestações da vida. A se apropriarem dos conhecimentos indispensáveis para conquistar a vida moderna! (PISTRAK, 2000, p. 120).

Machado (2009) destaca, para a educação profissional, os conhecimentos tecnológicos, que deveriam ter centralidade e que seriam as referências obrigatórias ao exercício de atividades técnicas e de trabalho. Esses saberes são compreendidos por ela não como sinônimo de técnica

Trata-se de uma ciência. Uma ciência não reduzida ao experimentalismo; uma atividade mediante a qual se produzem conhecimentos e que não se reduz a um simples reflexo dos fatos. A tecnologia é um conjunto organizado de conhecimentos e de informações, originado de diversas descobertas científicas e invenções e do emprego de diferentes métodos na produção material e simbólica (... ) Tecnologia seria, portanto, a ciência da atividade humana, dos atos que produzem, adaptam ou fazem funcionar os objetos, que se revelam eficazes pela maneira mediante a qual eles fazem cumprir determinadas necessidades historicamente concretas e, assim, se tornar um padrão recomendável de ação Machado, 2009: 06).

Compreendida a tecnologia sob esta ótica a educação profissional focaria no estudo dos usos dos “objetos e das técnicas e suas relações com as funções econômicas, culturais e sociais que eles cumprem num determinado contexto histórico, produzindo sentidos, significados e história” (Machado, 2009: 07).

Para esta pesquisadora há “uma relação de intercomplementaridade entre ciência, tecnologia e técnica que guarda contradições e unidade”, e esta relação que propomos que seja explorada didaticamente por uma organização curricular que se quer integrada.

Barato (2012) enfatiza o saber técnico e propõe a possibilidade deste ser capaz de superar a dicotomia entre teoria e prática. Para ele o saber técnico não é um “conhecimento prático”, mas “uma forma particular de saber” que, fundado no fazer, reconhece que esse incorpora saberes e constitui unidade entre pensar e fazer, exigindo, por essa razão, “tratamento didático específico”. Para Barato (2012), deixar de reconhecer tal especificidade é uma forma sutil de continuar a justificar a separação entre concepção e execução do trabalho.

Os saberes populares, aqui também considerados, são aqueles saberes que os sujeitos desenvolvem em sua prática cotidiana, que podem ser o ponto de partida para as ações formativas e podem, também, dar maior sentido aos saberes científicos.

A formação de um trabalhador desenvolvido em suas capacidades físicas e intelectuais, com capacidade de produzir e de intervir na sua realidade, capaz de transformar os seus espaços em benefício do coletivo social requer, além dos conhecimentos científico e técnico, outros tipos de saberes, os quais devem manter entre si uma inter-relação dinâmica em benefício da ideia de totalidade social. Deste modo, para o ensino técnico, em particular de jovens e adultos, é importante o reconhecimento da importância do conhecimento popular, que resulta de ações cotidianas, individuais e coletivas, de crenças e de interpretações pessoais; e o conhecimento tácito do trabalhador, fruto da sua experiência, produzido no trabalho e para o trabalho.

São estes diferentes saberes que, se linkados uns aos outros, compreendidos “como um sistema de relações de uma totalidade concreta” (Ramos, 2005), servem como pontos de ancoragem para um desenvolvimento

amplo e uma qualificação duradoura dos trabalhadores, elevando a sua capacidade de pensar, de compreender a realidade e de fazer o seu trabalho e a sua vida. Estes componentes seriam os requisitos necessários para o exercício de uma ocupação e o trabalho com eles podem favorecer mais ou menos a integração. Eles podem ser organizados por eixos, complexos, temas geradores ou demandados por projetos ou problemas. A literatura de um grupo de pesquisadores brasileiros identificados com a proposição do ensino integrado tem proposto a organização dos saberes em torno de quatro eixos: trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Sob esta perspectiva não se pode conceber nenhuma atividade profissional em que seja necessário apenas um destes componentes. Sob a perspectiva gramsciana, toda atividade humana requer, sempre e necessariamente, algum recurso intelectual, alguma habilidade física bem como a disposição necessária para tal.

Estes componentes também podem ser compreendidos como os construtos particulares que se fazem verdade no todo, recortes da realidade que só ganham sentido na sua relação com a totalidade.

A realidade, em última instância, é o conteúdo de toda organização curricular e o reconhecimento da essência contraditória daquela deve ser o objetivo desta. Considerando a especificidade da educação profissional, o recorte da realidade a ser considerado deve priorizar as relações de trabalho, incluindo o reconhecimento dos objetos de trabalho, dos instrumentos de trabalho, dos conhecimentos necessários para o exercício das atividades laborais e as relações que permeiam este exercício. Estes conteúdos também devem ser observados em seu movimento contraditório e trabalhados tendo em vista a sua possibilidade de conduzir a ampliação das amplas capacidades humanas.

Para a formação do profissional técnico na perspectiva da integração, a polarização entre os diferentes tipos de saber deve ser superada.

Para Ramos (2005) conhecimentos gerais e conhecimentos específicos (técnicos), se distinguem apenas metodologicamente.

Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois

nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica (Ramos, 2005: 121).

Isso significa dizer que não cabe no uso dos conhecimentos específicos apenas a tarefa de ensinar a fazer e nem, em relação aos conteúdos gerais, se buscar desenvolver a capacidade de reflexão. Um dos maiores desafios dos professores do ensino técnico integrado é fazer com que disciplinas específicas (técnicas) desenvolvam nos alunos a sua capacidade de crítica e que as disciplinas da base comum colaborem no desenvolvimento da capacidade operativa. Ambas as disciplinas, específicas e do núcleo comum, devem desenvolver as capacidades intelectuais e práticas dos alunos, promovendo, também, a valorização do trabalho como atividade humana fundamental.

Se as finalidades que orientam a seleção e a forma de organização dos conteúdos formativos são muito mais definidores das possibilidades de integração dos currículos, também a forma de tratamento dos saberes propostos contribui, mais ou menos, para a superação da dicotomia colocada entre saberes e fazeres.

Se problematizados, contextualizados, articulados à realidade social, aprofundados e sistematizados os diferentes tipos de saberes tornam-se essenciais para a concretização do desafio do ensino integrado.

Recuperamos também algumas possibilidades de organização curricular com potencial de favorecer o ensino integrado. A Pedagogia da Alternância, a Pedagogia de Projetos e o Sistema por Complexos temáticos são mais do que estratégias de ensino, apesar de exigirem procedimentos didáticos específicos. A rigor são posicionamentos metodológicos que requerem e permitem o uso de diferentes procedimentos de ensino e de aprendizagem e de organização de conteúdos formativos. Neste texto, em particular, serão consideradas como objetos de disputa hegemônica e na sua possibilidade de favorecer a formação de jovens e técnicos na perspectiva dos projetos de integração de ensino.

### **3.4. Organização do programa de ensino segundo os complexos temáticos**

O sistema de complexos foi proposto por Pistrak como uma

possibilidade de organização da educação escolar, na União Soviética pós-revolução. Os complexos seriam temas socialmente relevantes e prechos de significados para a vida concreta.

Pistrak (2000) recusava a denominação “método do complexo” já que seria possível trabalhar o complexo com vários métodos (excursão, laboratório etc). Mais adequado seria “**método experimental ou de organização do programa de ensino segundo os complexos**” (Pistrak, 2000: 131 – grifo nosso).

Para ele o sistema de complexos tem um conteúdo político pois deve permitir a compreensão da realidade na perspectiva marxista, ou seja, em sua dinamicidade e pelas suas relações recíprocas.

Pistrak critica formas reducionistas de compreensão do sistema de complexos. Para ele este sistema não pode ser entendido como ferramenta pedagógica de introdução de aplicações práticas nos estudos de uma dada disciplina, como concentração de todo um programa de ensino sobre um dado objeto ou mesmo como uma técnica metodológica de organização do programa.

O estudo da realidade por meio dos complexos requereria o método dialético como referência metodológica, devendo ser capaz de desenvolver nos alunos a capacidade de análise dialética da realidade.

A partir desta compreensão o sistema do complexo deixa de ser para nós simplesmente uma boa técnica de ensino, para ser um **sistema de organização do programa** justificado pelos objetivos da escola (Pistrak, 2000, p. 134 – grifos do autor).

Para sua “experimentação” Pistrak propôs algumas orientações práticas.

Quanto à escolha do objeto do complexo (tema do complexo)

i. Não deve ser determinada pela preocupação de construir um curso sistemático nesta ou naquela disciplina, pois deve ser determinado pelo esquema do programa oficial<sup>22</sup> ;

---

<sup>22</sup> Deve-se lembrar que Pistrak propôs o sistema de complexos como uma proposta de organização escola soviética pós revolução, ou seja, com um “programa oficial” construído na perspectiva da construção do socialismo.

ii. Não deve ser um objeto insignificante ou fortuito. Deve ser um fenômeno de grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade atual (Pistrak, 2000, p. 135 – grifos do autor).

iii. Os complexos devem permitir a compreensão da essência da “realidade atual”<sup>23</sup>. É importante não somente que o sistema dos complexos exista em geral no ensino, mas que seja feita uma seleção determinada de complexos capazes de provar da forma mais evidente a relação de todos os fenômenos (KRUPSKAIA apud PISTRAC, 2000: 135).

iv. É inadmissível que se escolha um tema por puro acaso, somente porque interessou aos alunos. O critério para a seleção dos temas deve ser procurado no plano social e não na pedagogia “pura”. O complexo deve ser importante, sobretudo, do ponto de vista social, devendo servir para compreender a realidade atual (PISTRAC, 2000: 136).

v. Um tema geral pode ser desmembrado em um conjunto de subtemas, desde que haja uma relação clara dos subtemas com o tema geral e que este tenha um valor real.

Disso conclui-se que:

- 1) é preciso conservar uma relação entre os temas de complexos sucessivos (não se deve considerá-los isoladamente) e
- 2) o estudo dos complexos na escola apenas se justifica na medida em que eles conduzam à compreensão da realidade atual.

Quanto à forma de se estudar cada complexo:

Os complexos podem ser estudados de duas formas:

- 1) ou como um assunto preciso, delimitado; ou

---

<sup>23</sup> Para Pistrak (2000) são as contradições sociais a essência da realidade.

2) como um tema principal encadeado com um conjunto de outros temas também socialmente relevantes.

Confira os esquemas abaixo.

### O tema como assunto preciso



### O tema como tema principal





O encadeamento dos complexos deve permitir, pois, o reconhecimento da realidade atual, conforme o esquema abaixo:



Quanto à organização do ensino médio, segundo o sistema dos complexos, Pistrak (2000) defende que se considerem o tempo de duração do trabalho num dado complexo; o nível de aprofundamento e generalização a que se quer chegar; e a necessidade de aprofundamento contínuo do tema.

Para o pedagogo soviético, nas escolas de ensino médio, o complexo não é uma concentração de todas as disciplinas de ensino, em todos os momentos, em torno de um aspecto qualquer do tema dado, mas a subordinação destas disciplinas a uma única ideia, a um único objetivo para o qual tende o complexo selecionado (PISTRAK, 2000, p. 143).

Para ele seria em vão a tentativa de uma perfeita orquestração dos trabalhos de todos os docentes nas escolas de ensino médio em torno de um único tema.

Trata-se de um erro absoluto interpretar o sistema de complexo na escola de 2o grau como uma simultaneidade perfeita do trabalho... todas as disciplinas estudando no mesmo dia e na mesma hora, durante o

conjunto do trabalho, o mesmo pequeno aspecto do complexo. Um tal “encadeamento” de todo o trabalho escolar provém de uma visão simplista e leva à ideia do complexo ao absurdo. O sistema do complexo pelo complexo, o complexo concebido como um fim em si mesmo, é inútil (PISTRAK, 2000, p. 143).

Também a possibilidade de uma solução definitiva para a organização do trabalho pedagógico por meio do sistema de complexos é descartada por Pistrak. Para ele a ordem de um curso organizado a partir do sistema de complexos pode e deve ser modificada (dentro de certos limites) desde que não se abra mão do objetivo geral definido pela organização das disciplinas em complexos.

As tarefas e os objetivos de cada disciplina estariam subordinados aos objetivos gerais da escola e seriam estes objetivos que determinariam a escolha desta ou daquela disciplina.

O planejamento da ação didática, a partir do sistema de complexos, é explicado por Pistrak tendo três momentos:

- i. Momento de planejamento coletivo, quando se define, colaborativamente, os temas e as tarefas de cada disciplina;
- ii. Depois cada professor define um plano de trabalho, mais ou menos detalhado;
- iii. Por fim, todos os planos são examinados em conjunto pelo pessoal pedagógico e/ou pelo conselho escolar. Depois das modificações os programas são integrados em um plano geral de atividades;

Segundo o autor, é a subordinação dos planos à concepção geral representada pelo complexo e o controle coletivo que podem garantir o êxito do trabalho. Seriam condições para este trabalho **a ação coletiva, a solidariedade íntima entre os docentes e a subordinação dos objetivos de cada disciplina aos objetivos gerais do ensino.**

A ação didática é assim resumida por Pistrak: primeiro apresenta-se a

importância do complexo aos alunos; depois começa o trabalho independente de cada disciplina; em seguida realiza-se um trabalho retrospectivo deste trabalho; e ao final o mesmo complexo é apresentado aos alunos mais uma vez.

Mas em nenhum momento o educado soviético propõe o fim das disciplinas em nome dos complexos, aliás, para ele, no 2o grau, cada disciplina deve dispor de bastante liberdade para dirigir seu trabalho (PISTRAK, 2000, P. 151).

Mesmo tendo dado um conjunto de orientações sobre o sistema de complexos, alertava Pistrak (2000) sobre o fato de que as questões educacionais não poderiam ser resolvidas com a utilização deste ou daquele método, mais importante seria a articulação do sistema dos complexos com o trabalho real dos alunos, tendo como a finalidade de promoção da autonomia destes para a atividade social prática, interna e externa à escola.

Esperamos ter deixado clara a potencialidade de o sistema de complexos promover práticas de integração que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos fenômenos em sua relação com a totalidade social, da autonomia dos alunos e da solidariedade dos sujeitos do ensino e da aprendizagem. Sua origem e seu uso nas escolas soviéticas das décadas de 1930 sempre estiveram nesta direção.

### **3.5. Pedagogia da Alternância**

A Pedagogia da Alternância é uma estratégia pedagógica que vem sendo cada vez utilizada no Brasil principalmente por diferentes movimentos sociais de trabalhadores do campo, como o MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. E é a articulação dos processos educativos escolares com os movimentos sociais dos trabalhadores, e o seu princípio fundamental de articulação entre estudo-trabalho, que identificam esta pedagogia.

Segundo Nosella (2007) a Pedagogia da Alternância caracteriza-se como uma pedagogia vocacional e não profissionalizante, a serviço dos adolescentes do meio rural, orientada pelo objetivo fundamental de mudança social, fazendo uso de um Plano de Estudo, em um ambiente educativo com

pequenos grupos, tendo assegurada a participação dos pais agricultores.

Para este autor a Pedagogia da Alternância nasceu com a tarefa de enfrentar o problema colocado de que a terra é o oposto da sabedoria, da ciência, e de que ao jovem do campo que quisesse desenvolver-se intelectualmente não restaria alternativa a não ser sair em direção das cidades.

Como características que identificam a particularidade deste arranjo pedagógico Nosella (2007) identifica:

a) A alternância;

b) o Internato;

c) a escola articulada com a realidade social de seu meio; e

d) a organização didática por meio de um Plano de Estudo, sendo este a sua “especificidade metodológica”.

A alternância e o plano de estudo não devem se orientar por uma perspectiva de instrumentalização na realidade concreta dos conteúdos discutidos na escola. Sobre isto Nosella (2007: p. 20) observa que:

Note-se que o plano de Estudo jamais é uma aplicação técnico-agrícola, no sentido da escola ensinar aos alunos técnicas cada vez mais aprimoradas para ele, em seguida, aplicá-las na propriedade de sua família. O enfoque do Plano de Estudo é a conscientização: “é um compromisso dos alunos e de sua família para analisar sua própria vida”.

O aluno que adquire uma formação pautada na Pedagogia da Alternância é chamado de alternante, e segundo Gimonet (2007, p.20) “este aluno não é mais um aluno na escola, mas já um ator num determinado contexto de vida e um território. Sua família é convidada a participar ativamente de sua educação, de sua formação, acima de tudo porque é jovem.” Portanto, é de fundamental importância a relação entre escola, aluno e comunidade para que se produza aprendizagens que beneficiem os sujeitos e a vida em sociedade.

Um problema com o qual a Pedagogia da Alternância se defronta desde a sua origem é a ideia de se tornar uma escola sem abertura para a cidade ou para outras formas de educação, isso pode ser percebido na função que se quer imputar a esta pedagogia, de “fixar o jovem no campo”. Abbé Granereau, fundador desta proposta pedagógica, defendia uma formação rural totalmente fechada, que perfizesse todo o sistema escolar, do primário até a universidade rural (NOSELLA, 2007: p.22). Tal compreensão é incoerente com o princípio da liberdade, orientador das diferentes práticas educacionais integradoras.

Pistrak (2000), ao abordar sobre o trabalho agrícola nas escolas e perceber que algumas escolas tinham suas próprias colônias e fazendas, entendia que trata-se de um excelente tipo de organização infantil, desde que estas coletividades não se fechem em si mesmas, permanecendo abertas para o mundo exterior (PISTRAK, 2000, p. 72).

Apesar de ter sido desenvolvida no e para o campo, a Pedagogia da Alternância teve diferentes utilizações, em diferentes espaços, sendo modificada em seu formato. É muito utilizada na educação profissional, em alternância com o ensino médio, em países como a França, a Alemanha e Chile (BARONE, 2012), tendo um exemplo bem desenvolvido dos seus princípios no sistema dual alemão (ARAUJO, 2000a, p. 238).

A Pedagogia da Alternância, originalmente desenvolvida na França e no Canadá, assumiu a forma de ensino em que se combina escola com estágio em empresas, fugindo ao seu propósito original, que estava balizado na educação do campo. Apesar de na sua origem requerer um vínculo com os movimentos sociais, dependendo do seu uso, pode servir aos interesses de empresas, reproduzindo o modo de produção capitalista. (SANTOS, 2012).

O que lhe pode conferir um caráter avançado, portanto, não é a garantia da articulação ensino-trabalho, mas o seu vínculo com os movimentos sociais dos trabalhadores, o que favorece a problematização da realidade e a promoção da compreensão dos fenômenos específicos em suas múltiplas relações, produzindo a autonomia dos sujeitos, finalidade do ensino integrado.

### 3.6. Pedagogia de Projetos

A pedagogia de projetos surge da necessidade de desenvolvimento de metodologias de caráter prático, que se apoiassem na atividade de aprendizagem do aluno em oposição ao modelo de ensino centrado na atividade de ensino do professor.

Tal pedagogia valoriza dois conceitos importantes:

- Conceito de aprendizagem, resgatando a sua etimologia de apoderação / tomar para si e a ênfase na ação do aluno.
- Conceito de experiência, que possibilita a validação dos conhecimentos pelo seu uso, tornando-os significativos.

Segundo o NIED-USP (2003), os Projetos de Trabalho permitem uma aprendizagem por meio da participação ativa dos educandos, vivenciando as situações-problema, refletindo sobre elas e tomando atitudes diante dos fatos. Ao educador compete resgatar as experiências do educando, auxiliá-lo na identificação de problemas, nas reflexões sobre eles e na concretização dessas reflexões em ações.

A pedagogia de projetos é um procedimento pedagógico que considera que a formação não se realiza pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada.

A proposta de uma Pedagogia de Projetos não é nova. Ela surge no início do século passado, proposta por pensadores ligados ao movimento da Pedagogia Ativa ou Progressivista (que no Brasil foi identificada com o movimento escolanovista), em particular por John Dewey, filósofo pragmático que se opunha, naquela época, às metodologias da escola tradicional que promoviam um modelo de ensino-aprendizagem centrado no professor, o qual transmitia “seus conteúdos” de maneira gradual e sequencial aos alunos, a quem cabia a assimilação passiva do que lhes eram transmitidos.

Assumimos aqui a possibilidade de esta metodologia servir também aos objetivos do ensino integrado. Para isso propomos que a Pedagogia de

Projetos assumam algumas características:

1. Um projeto é uma atividade intencional que deve ter objetivos claros, orientados pelo compromisso com a emancipação social. Como o envolvimento dos alunos é também uma necessidade do trabalho de projetos, torna-se necessário uma compreensão coletiva dos objetivos propostos.
2. Num projeto de integração a responsabilidade e a autonomia dos alunos são essenciais. Os alunos são corresponsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do desenvolvimento do projeto. Em geral, fazem-no em equipe, motivo pelo qual a cooperação está também quase sempre associada ao trabalho.
3. Um projeto se estrutura em torno de um problema relevante socialmente e instigante, capaz de estimular o desenvolvimento da força criativa dos alunos. O problema a resolver deve ter um caráter real para os alunos, não deve servir apenas para a reprodução de conteúdos de posse do professor. O objeto central do projeto é um problema ou uma fonte geradora de problemas, que exige uma atividade prático-reflexiva para a sua resolução.
4. O projeto integrador deve ser flexível, de modo que o tempo e as condições para desenvolvê-lo sejam sempre reavaliados em função dos objetivos inicialmente propostos, dos recursos à disposição do grupo e das circunstâncias que envolvem o Projeto.

A Pedagogia de Projetos pode ser direcionada para o trabalho individual, mas revela-se mais adequada ao trabalho de um coletivo de alunos e professores, integrando diferentes tipos de tarefas e potencializando as capacidades já desenvolvidas por cada um.

Esta estratégia metodológica pode ter várias perspectivas e, a depender do enfoque dado, o projeto pode representar uma estratégia instrumental adaptadora dos seres ou pode adquirir o perfil de ação mobilizadora focalizada no processo, centrada na realidade e comprometida com a transformação (IFRN, 2012). Tanto é que instituições com projetos educacionais assumidamente com perspectivas diferentes têm utilizado a Pedagogia de

Projetos como estratégia formativa prioritária, como é o caso no IFRN, que assume em seu projeto pedagógico o desafio da construção do ensino integrado, e a rede de escolas do Centro Paula Souza, autarquia do Governo paulista que assume o compromisso em atender as demandas do mercado.

Pistrak (2000) propunha o desenvolvimento de projetos em situações de escola tendo estes **um problema** como fio condutor. Para ele um projeto deste tipo deve a) comprovar a capacidade de os alunos vencer as dificuldades de um problema; b) aprofundar a capacidade de usar um método e de utilizar dados teóricos; e c) Revelar a orientação do aluno em sua especialidade (PISTRAK, 2000, p. 94);

Voltamos assim, à ideia que orienta este livro, a pertinência da Pedagogia de Projetos, assim como de outras estratégias de ensino, depende do projeto ético-político com o qual ela está vinculada. Assim, esta proposta pode ser entendida tanto numa perspectiva pragmática, utilitária, ou quanto na perspectiva do desenvolvimento amplo dos sujeitos.

Na perspectiva pragmática baseia-se em resultados e produtos apenas, noutra a educação baseia-se na vinculação da aprendizagem com o desafio de transformação da realidade; numa perspectiva os saberes são considerados como meras informações úteis, noutra os saberes são valorizados como conhecimentos científicos. Portanto, pode ser entendida tanto como uma metodologia de conformação dos sujeitos ao presente como uma ferramenta para a construção do futuro.

Mais do que uma técnica didática, trata-se de uma postura pedagógica de valorização da cultura dos alunos e da vinculação da aprendizagem com a realidade.

Segundo Hernandez e Ventura (1998) esta postura deve revelar-se em:

- Práticas formativas apoiadas na atividade e na experiência do aluno;
- No abandono da perspectiva do ensino com base na memorização e no repasse de conteúdos prontos;
- Na consideração de que todo conhecimento deve ser construído em estreita relação com o contexto em que ganha sentido, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo;



- Na consideração do caráter integral e complexo da formação dos alunos, reconhecendo que o desenvolvimento intelectual se dá junto com o desenvolvimento emocional, afetivo e motor.

O que caracteriza o trabalho com projetos, portanto, não é só a importância do assunto a ser tratado, mas o tratamento dado a esse assunto, no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns alunos ou do professor.

A operacionalização da Pedagogia de Projetos requer a seleção de um objeto de estudo com significado social a ser problematizado, que possibilite a realização de um conjunto de atividades teórico-práticas articuladas entre si. Para isso é também necessário que o planejamento, a execução das atividades e a avaliação sejam feitos de forma coletiva e que o exercício da crítica e da autocrítica permita a reorganização das atividades em benefício da consecução das finalidades político-pedagógicas assumidas.

Para Pistrak (2009) um projeto articulado aos objetivos de liberdade deve comprovar a capacidade de os alunos vencerem as dificuldades de um problema e aprofundar a capacidade de usar um método e de utilizar dados teóricos coerentes.

A Pedagogia de Projetos pode favorecer, portanto, a ação interdisciplinar, mobilizar a força criativa de alunos e professores e promover o trabalho cooperativo. Essas são algumas das virtudes que podem favorecer a operacionalização de práticas pedagógicas integradoras.

### **3.7. A educação profissional e a formação de jovens e adultos: um grande desafio de integração e a proposta do PROEJA<sup>24</sup>**

Uma das especificidades metodológicas da educação profissional é determinado pelo seu público alvo, jovens e adultos, estando alguns já em exercício de alguma atividade de trabalho.

Esta condição etária e laboral exige que as práticas formativas ganhem especificidades que favoreçam as aprendizagens dos sujeitos que já tem

---

<sup>24</sup> Seção construída em colaboração com Manuela Tavares Santos, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

valores arraigados, experiências e saberes acumuladas e vivência social.

A educação de jovens e adultos, enquanto especificidade da educação profissional torna-se também um objeto de disputa hegemônica entre as diferentes correntes político-pedagógicas.

Tais disputas podem ser identificadas, entre outros, na centralidade do conceito que dá conteúdo a diferentes propostas. Se na ótica liberal a andragogia é um conceito central, na perspectiva integradora a Ideia de EJA assume a relevância.

### **Educação de adultos: andragogia versus EJA**

São duas, portanto, as correntes principais que antagonizam-se na educação de jovens e adultos, uma identificada com a andragogia e outra com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, referenciada nos princípios da educação popular (que tem, no Brasil, Paulo Freire e Miguel Arroyo como principais referências).

A andragogia é a principal referência metodológica para a definição dos métodos e procedimentos didáticos, destinados a adultos, de instituições ligadas aos setores empresariais, tais como o SENAI, SENAC e alguns conglomerados empresariais como o Grupo Fiat.

Aranha (2012) entende a andragogia como uma sistematização de concepções empresariais quanto à educação de adultos, surgida da crítica as pedagogias centradas no professor e que não reconhecem os saberes dos trabalhadores.

OLIVEIRA (apud Aranha, 2001: p. 05) sistematiza o que seriam as premissas da Andragogia:

a) Necessidade de conhecer – os aprendizes adultos sabem da sua necessidade de conhecimento, bem como de colocar em prática o conhecimento adquirido.

b) Autoconceito de aprendiz – o adulto aprendiz é capaz de se autodesenvolver, suprimindo de forma independente sua necessidade de conhecimento.

c) O papel da experiência – central na aprendizagem de adultos. “É a partir dela que ele se dispõe ou se nega a participar de algum programa de desenvolvimento.”

d) Prontidão para aprender – disponibilidade do adulto para aprender o que se decidiu a aprender, baseado numa seleção natural e realista. Recusa, por parte desse adulto, de aprender o que lhes impõem.

e) Orientação para a aprendizagem – significado prático da aprendizagem para o adulto, diferente de uma mera retenção de conhecimentos.

f) Motivação – baseada na própria vontade de crescimento do adulto (motivação interna) e não em estímulos externos “vindos de outras pessoas, como notas de professores, avaliação escolar, promoção hierárquica, opiniões de superiores, pressão de comandos, etc”.

Evidenciando o caráter conservador desta proposta, Aranha (2012) argumenta que existem várias similitudes entre a andragogia e as pedagogias das competências e da qualidade total:

O apoio não a qualquer conhecimento, mas ao **conhecimento prático, instrumental**; o apelo à participação e independência do trabalhador-aprendiz; o reforço à comunicação como mecanismo essencial do processo de aprendizagem; a valorização do conhecimento prévio do trabalhador (experiência de vida), entre outros (Aranha, 2012: p. 06 – Grifo nosso).

Nessa perspectiva de educação de adultos a figura do professor é questionada e, em seu lugar, é proposta a figura do facilitador. Aranha (2012) conclui que a andragogia constituiu-se com mais um instrumento de adequação dos trabalhadores ao ideário das empresas.

Para esta pesquisadora, com base em Miguel Arroyo, é a educação de adultos, na perspectiva da educação popular, que deve propiciar ao trabalhador o acesso ao saber socialmente construído com a garantia da educação básica, profissional e sindical.

(Miguel Arroyo) parte do pressuposto de que grande parte dos trabalhadores teve uma deficiente formação básica e, portanto, pouco acesso ao patrimônio cultural da humanidade. Uma educação profissional que não leve em conta esse aspecto tende a cair na instrumentalização da educação, no pragmatismo educacional (Aranha, 2012: 09).

Outra referência importante no campo da EJA é Álvaro Vieira Pinto (PINTO, 2003). Para ele a educação de adultos seria a fase mais rica da existência humana pois permitiria o pleno desenvolvimento das suas potencialidades por meio da articulação da realidade do trabalhador com o conjunto de conhecimentos básicos (com significados reais) que precisa assimilar. Para isso seriam necessárias estratégias formativas que considerassem o educando como detentor de saberes e como sujeitos da educação, “nunca objeto” dela, já que essa deve se materializar como um diálogo amistoso entre sujeitos com experiências diferenciadas.

Pinto (2003) identificava como componentes diferenciadores da EJA a compreensão do contexto social em que está inserida e a finalidade de mudança da condição humana do indivíduo, alterando o ser do homem em direção a sua autonomia.

Aranha (201: 09) sintetiza algumas orientações para a educação de adultos, na perspectiva da educação popular:

- a) Considerar os saberes que os adultos já têm.
- b) Considerar a possibilidade de diferentes tempos de aprendizagem e de espaços formativos como o trabalho, a militância etc.
- c) Ter flexibilidade para mudar o processo durante o andamento dos cursos, de acordo com os anseios e necessidades do coletivo de professores e alunos.
- d) Considerar que o processo de aprendizagem não é meramente racional; aprende-se com o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção.

e) Estabelecer a avaliação como um processo reflexivo e não como uma ação punitiva.

f) Valorizar a origem, a história e a cultura dos alunos, “necessárias para a construção de sua identidade e ampliação de sua formação”. (LEITE, 1996).

g) Considerar a incompletude e continuidade da formação docente

Se aparentemente as proposições da andragogia e da EJA se assemelham, entre elas há uma diferença fundamental: o caráter instrumental, imediatista e fragmentado que assume a formação na perspectiva da andragogia, em contraposição a perspectiva de uma aprendizagem ampla, capaz de permitir acesso ao saber científico e de dar aos alunos trabalhadores condições de se encontrarem como sujeitos sociais, presentes nas finalidades da EJA.

Se na andragogia “tudo é absolutamente dirigido e racionalizado”, na EJA são necessárias mudanças de percursos em função das alterações na realidade concreta de realização dos cursos e de demandas e aspirações dos educandos.

Aranha (2012), ao concluir sobre os resultados de uma pesquisa feita na FIAT, afirma que

Longe de absorver as reflexões e avanços pedagógicos já feitos no campo educacional sobre a educação de adultos, em especial de adultos trabalhadores, a Andragogia trabalhada pela Fiat, compõe-se mais de um conjunto de definições e metodologias, com forte influência dos esquemas organizativos atuais e marcado pelo imediatismo no que deve ser trabalho, com uma visão restrita do processo educacional e da educação como um todo (Aranha, 2012: 13).

Assim, tal como as diferentes possibilidades de organização didática, as diferentes formas de trabalho pedagógico com adultos, na possibilidade de sua efetividade integradora, requer o compromisso ético-político com a cultura do

trabalho e o projeto de construção de uma sociedade dos trabalhadores. Parafraseando Pinto (2003), o que distingue a educação de adultos não é o conteúdo, os métodos, as técnicas de instruir, mas sim os motivos e os interesses que se tem quando se realiza o trabalho educativo.

Foi nesta perspectiva, de formar amplamente trabalhadores jovens e adultos, sob a referência da integração, que foi proposto por um grupo de pesquisadores brasileiros, vinculados à EJA e à área de trabalho e educação, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA – PROEJA.

### **As possibilidades de integração via PROEJA<sup>25</sup> 29**

O PROEJA foi criado em 13 de junho de 2005, por meio da Portaria no 2.080, do Ministério da Educação, como resultado de diferentes diálogos entre pesquisadores e educadores das áreas de trabalho e de educação de adultos. Sua finalidade seria ofertar o ensino técnico, na perspectiva da integração para jovens e adultos trabalhadores, com tempo escolar diferenciado. Por isso esta proposta constituiu-se em uma possibilidade concreta de mudança na tradição brasileira de educação de jovens e adultos, marcada pelo assistencialismo e pela superficialidade na formação ofertada.

No PROEJA propõe-se que seja feita a formação regular e técnica objetivando a articulação entre formação humana e profissional dos indivíduos.

Sua criação foi orientada por uma concepção política que se compromete com a formação de cidadãos autônomos, desenvolvidos em suas amplas capacidades. Sendo assim, este programa se propunha a promover uma formação que focasse em todas as faculdades dos indivíduos jovens e adultos trabalhadores.

Santos (2008, p.27) explica que o PROEJA visava uma formação baseada na relação entre teoria e prática, mediada pela construção produção de sólidos conhecimentos e habilidades que possibilitem aos jovens e adultos o

---

<sup>25</sup> Seção construída em colaboração com Manuela Tavares Santos, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, tendo por base o documento PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Brasil, 2012).

domínio de técnicas e tecnologias, dos conhecimentos científicos presentes no mundo do trabalho, compreendendo seus princípios e fundamentos de forma crítica, de modo que possam compreender a sociedade em que vivem em suas dimensões: econômica, social, política e cultural, e nela participar como cidadãos na construção de um novo projeto de sociedade fundado na justiça social e no desenvolvimento sustentável.

Também para Hotz (2008) o Programa tinha a pretensão de atender a população historicamente excluída do sistema educacional e da sociedade pois pretendia, quando de sua criação, reparar as falhas cometidas pelo Estado em momentos anteriores em que não propiciou as condições para a escolarização desta população. Seu público alvo seria os sujeitos fora da idade própria para o nível de ensino cursado, a quem seria possível a retomada nos processos de escolarização formal, diminuindo as disparidades educacionais existentes entre os alunos do PROEJA e os que tiveram acesso ao ensino regular na idade própria.

Para que se conseguisse o atendimento das expectativas do Programa, em relação à formação do trabalhador, estavam previstas várias ações de formação continuada de docentes, organizadas pelo MEC e pelas instituições, mas estas aconteceram de forma apenas parcelar e experimental.

Os elaboradores do PROEJA apresentaram várias propostas de organização didática e curricular, mas os procedimentos recomendados buscam, em essência, considerar as especificidades dos sujeitos da educação de adultos, tomando sua experiência como ponto de partida e a sua autonomia como ponto de chegada da formação profissional, e desenvolver procedimentos formativos que se orientem para a integração entre fazer e pensar, cultura popular e cultura erudita, ensino técnico e ensino médio.

Orienta-se, portanto, pela ideia de que uma política de educação e de qualificação profissional que não devesse apenas buscar treinar o trabalhador e prepará-lo de forma subordinada ao processo de acumulação do capital, mas que atentasse para a perspectiva da formação de um cidadão crítico, emancipado e autônomo.

Para isso, requeria uma proposta político-pedagógica específica, clara e definida tendo em vista o atendimento das necessidades qualificacionais dos trabalhadores adultos, dialogando articuladamente sobre o mundo do trabalho

em sua configuração atual, sobre o cotidiano, sobre as técnicas de trabalho e sobre ciência, consideradas em seu movimento contraditório.

O PROEJA pode ser identificado como uma proposta assumida por setores do Ministério da Educação que mais avançou na direção do ensino integrado, comprometendo educadores de vários institutos federais de educação tecnológica, principalmente, com o respeito à cultura própria dos trabalhadores, com a formação ampla dos sujeitos e com a ideia de transformação social.

Tentamos evidenciar neste capítulo que são várias as possibilidades de arranjos pedagógicos e curriculares para o ensino integrado e que são diferenciados os elementos de integração do ensino e da aprendizagem, decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social.

O tratamento que procuramos dar às diferentes possibilidades metodológicas para um trabalho pedagógico integrador procurou combinar os elementos que consideramos essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras: a valorização da atividade, transformadora, de docentes e discentes, a preferência por estratégias que fortaleçam os coletivos, o compromisso com a possibilidade de compreensão ampla dos alunos e professores dos fenômenos específicos, em sua relação com a realidade, e a busca pela articulação das práticas pedagógicas com o seu contexto social e com as organizações de trabalhadores.

Estas diferentes metodologias aqui propostas, potencialmente adequadas ao projeto de ensino integrado, requerem procedimentos específicos que também a materializem. Algumas delas serão tratadas a seguir, sempre considerando dois aspectos:

a) qualquer procedimento ou técnica de ensino e de aprendizagem, apesar de ter história, não é previamente comprometido com a integração ou com a fragmentação do saber. Decisiva, para a possibilidade de integração, como já dissemos, é o compromisso de educadores e instituições com o projeto de emancipação social; e

b) também cada instrumento podem ser entendidos como objeto de disputa hegemônica

entre as diferentes pedagogias.



## CAPÍTULO IV

### POSSIBILIDADES DE PROCEDIMENTOS DE ENSINO INTEGRADO

O desafio aqui colocado foi de pensar estratégias de organização curricular e de ensino que favoreçam a superação da visão fragmentária e linear da realidade e tornem mais possível um projeto de formação orientado pela ideia de integração. Tal desafio metodológico é colocado em termos políticos por Frigotto (2012: 08).

Em relação ao **método** o confronto é entre a visão fragmentária e linear da realidade que concebe a totalidade como soma das partes e a concepção dialética-histórica ou materialista histórica, cujo fundamento é buscar entender quais as determinações ou mediações que produzem determinada realidade humana. Aqui a totalidade resulta da relação das partes.

Defendemos, porém, que não é a escolha pelas técnicas de ensino que garante esta compreensão da dialeticidade do mundo. Mais importantes são os compromissos que assumimos e que nos permitem fazer escolhas e, dentro dos limites objetivos colocados pela realidade das escolas brasileiras, ressignificar procedimentos tendo em vista os objetivos de emancipação social e de promoção da autonomia dos sujeitos.

Para considerar as estratégias de ensino, partimos da compreensão de que a ação didática também se coloca como um objeto da disputa hegemônica entre capital e trabalho. Esta disputa revela-se nas diferentes perspectivas que assume. Para Candau (1995) a Didática tem sido entendida ora sob uma perspectiva dicotômica e ora sob a perspectiva da unidade. A visão dicotômica que separa teoria e prática se revela de duas formas: a) na perspectiva dissociativa, que separa mecanicamente os elementos, isolando-os e confrontando-os (percepção vulgar); e b) Na perspectiva associativa (positivo-tecnológica), que separa os polos sem oposição. Nesta visão a prática é uma aplicação da teoria (percepção de uma relação mecânica de dependência). Na visão dicotômica (associativa) reduz-se a teoria à simples organização, sistemática e hierárquica das ideias e estabelece-se uma relação hierárquica

autoritária de mando e obediência (a teoria determina a prática ou, inversamente, a prática exige e a teoria se faz útil). Essa visão predomina nas práticas de educação profissional que reproduzem a dualidade educacional brasileira.

A didática pode ser entendida também como uma ação de articulação entre a teoria e a prática. Esta articulação tem sido pensada, no entanto, de diferentes maneiras: a) por justaposição, b) com subordinação de um elemento a outro (da prática sobre a teoria ou da teoria sobre a prática) ou c) sob a perspectiva da unidade indissolúvel (Candau, 1995).

Sob a ótica da unidade, a distinção entre teoria e prática se dá no seio de uma unidade indissolúvel que pressupõe uma relação de autonomia e dependência de um termo em relação ao outro. Na visão de unidade a teoria nega a prática imediata para revelá-la como práxis social, a prática nega a teoria como um saber autônomo, como puro movimento de ideias e a teoria e prática são tidos como dois elementos indissolúveis da “práxis”, definida como atividade teórico-prática. Seria esta perspectiva de unidade da relação entre teoria e prática que orientaria os projetos de ensino integrado.

No atual debate acerca da educação profissional e, especificamente, acerca de uma didática da educação profissional, tem sido muito presente a visão dicotômica que pode ser entendida, por exemplo, na separação e distinção entre profissionalização e escolarização (visão dissociativa) ou como a “soma” da profissionalização com a escolarização. Esta visão dicotômica também se revela na separação entre as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas, entre os saberes que desenvolveriam o pensar e outros que desenvolveriam as capacidades de fazer. Outra perspectiva, fundada na ideia de unidade, pressupõe a indissolubilidade entre teoria e prática.

Considerando uma possível didática da educação profissional, a perspectiva integradora deve pressupor:

- O compromisso com a formação ampla e duradoura dos homens, em suas amplas capacidades;
- A ideia de práxis como referência às ações formativas.
- Que a teoria e a prática educativa constituam o núcleo articulador da formação profissional;

- A teoria sendo sempre revigorada pela prática educativa;
- A prática educacional sendo o ponto de partida e de chegada;
- A ação docente se revelando na prática concreta e na realidade social;

Tendo como efetiva a possibilidade de práticas pedagógicas se constituírem na perspectiva da unidade, consideramos aqui a necessidade de buscarmos os procedimentos e técnicas mais adequados ao projeto de formação integrada. Entretanto, refutamos o tecnicismo (que supervaloriza as técnicas e as concebem como garantia do ensino e da aprendizagem) e o politicismo (que desconsidera a relevância das técnicas de ensino, associando-as, sempre, ao conservadorismo) como formas de conceber as técnicas de ensino.

Se o tecnicismo foi hegemônico na educação brasileira, nos anos 1970, nos anos 1980 o politicismo foi amplamente incorporado pelos chamados “educadores progressistas”. Compreendemos que ambas as correntes estão incoerentes com a perspectiva do ensino integrado já que não conduzem a práticas de transformação social.

Tomamos, assim, as técnicas de ensino tal como concebe Araujo (1991), como mediações das relações entre o professor e o aluno, projetadas como condições necessárias e favoráveis, mas não suficientes do processo de ensino.

As técnicas de ensino assim compreendidas estão sempre subordinadas, política e metodologicamente, às suas finalidades e as práticas sociais que as conformam.

Também concordamos com Araujo (1991) quando este defende que as técnicas podem estar a serviço da manipulação, do tecnicismo, da Escola Nova ou da perspectiva libertadora. Sendo assim, torna-se possível pensar e realizar um estudo dirigido sem a auréola planificante que o definia, assim como também torna-se possível a aula expositiva sem as características do ensino tradicional. Qualquer técnica, portanto, compreendida como mediação, deve ser reconhecida em seus limites e sem a certeza de que seja garantia de sucesso do ensino e da aprendizagem na formação de amplas capacidades humanas.

Como “meio” a técnica sempre serve a um fim e nessa perspectiva que serão tratadas aqui as estratégias de ensino, em articulação com um projeto educacional integrador e emancipador. Sua validade também só pode ser avaliada se considerados os seus fins e a sua prática já que é o exercício da técnica que a valida e não o seu prévio conhecimento teórico.

A possibilidade de ressignificação de diferentes procedimentos de ensino não significa, porém, a afirmação de uma possível neutralidade dos mesmos. Estes têm origem e têm história que revelam o seu uso e os seus efeitos. Mesmo assim, eles constituem um conjunto de possibilidades que, considerando as finalidades de emancipação e as condições objetivas, podem favorecer mais ou menos ao desenvolvimento da formação ampla dos indivíduos.

#### **4.1 Procedimentos de ensino que favorecem a integração**

Várias são as possibilidades de estratégias de ensino e nenhuma delas pode ser descartada a priori, seja por razões ideológicas ou por uma possível impossibilidade de eficácia, sendo assim, reafirmamos que cada procedimento de ensino, enquanto meio, poder servir mais ou menos para o desenvolvimento de práticas integradoras.

Aulas expositivas, estudo do meio, jogos didáticos, visitas técnicas Integradas, seminários, estudo dirigido, oficinas e várias outras estratégias de ensino e aprendizado podem servir tanto para projetos conservadores, tradicionais, conformadores das capacidades humanas, quanto para projetos libertários, comprometidos com a ampliação das capacidades humanas.

Nessa seção abordaremos algumas dessas possibilidades, procurando vê-las em seu potencial de desenvolvimento da capacidade de visão de conjunto dos jovens estudantes de ensino médio e técnico.

##### **A aula expositiva dialogada**

As aulas expositivas têm validade reconhecida para a introdução de conteúdos, para a sintetização de assuntos, para a apresentação e esclarecimentos de conceitos básicos e para a conclusão de estudos. A

literatura também reconhece três etapas básicas: introdução, desenvolvimento e conclusão. Seu uso, entretanto, tem sido compreendido associado a um modo acrítico de ação docente.

LOPES (1991), ao abordar a aula expositiva como técnica de ensino, problematiza a ideia de que esta estratégia tenha uso exclusivo na pedagogia tradicional e que esteja impossibilitada de produzir uma aprendizagem duradoura. Para esta pesquisadora, a aula expositiva pode ser transformada.

Orientada por uma perspectiva crítica, esta técnica deixa de ter sua centralidade na ação docente e o diálogo passaria a ser sua característica principal, tornando-se, assim, um instrumento eficiente da ação docente, relacionando-se à necessidade de desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos, dando-lhe uma dimensão dialógica e contribuindo não apenas para o repasse de conteúdos, mas também de sua reelaboração, inclusive coletivamente.

Segundo Lopes (1991) a aula expositiva pode contribuir não apenas para a tentativa de “repasse” dos conteúdos previamente definidos, mas também para a aquisição, a reelaboração e a construção dos saberes pelos estudantes.

A aula dialógica pode servir ao projeto de ensino integrado se nela for mantido o foco na necessária interligação parte-todo e se os diálogos foram problematizadores e motivadores de ação cognitiva dos discentes.

## **Os laboratórios e oficinas**

Pistrak (2000) defendia o trabalho nas oficinas como uma necessidade para que os estudantes compreendessem a essência da divisão do trabalho. Mas o uso destes espaços formativos, característicos do ensino profissional, também pode ser visto sob diferentes ângulos. Como momento de demonstração didática tradicional, quando sua ênfase recai nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas, na memorização que visa a disciplinar a mente e formar hábitos (Libâneo apud Veiga, 1991b: p. 132), ou como situação de testagem e de reelaboração de conhecimentos.

Para que o ensino nas oficinas colabore para o desenvolvimento da auto-organização dos alunos é necessário que os instrumentos e métodos de

trabalho sejam os mais variados quanto possível, que possibilite aos estudantes a mais ampla criatividade técnica e que as técnicas e os materiais devem escolhidos em função das possibilidades criativas que elas colocam (PISTRAK, 2000, pp. 61-62).

Sob o olhar da pedagogia histórico-crítica o uso dos laboratórios deve favorecer uma postura ativa de professores e alunos, a articulação entre teoria e prática e a vinculação entre a dimensão técnica e a dimensão política do processo educativo.

Os laboratórios e oficinas têm objetivos independentes e não devem servir para que os alunos apenas reproduzam as teorias já formuladas, mas para que eles reconstruam a teorias existentes e produzam suas próprias teorias.

O uso desta técnica requer as seguintes etapas:

- a) Preparação. Quando se definem os objetivos, os conteúdos a serem tratados, organizam-se o espaço e definição de passos a serem considerados.
- b) Realização. Pressupõe a demonstração por parte do professor e a posterior execução da tarefa pelos alunos. Nesse momento cabe aos docentes alertarem sobre os vínculos entre a experimentação específica e os conhecimentos gerais que conformam aquela situação específica e explorar as repercussões e usos sociais da situação levantada;
- c) Avaliação: deve ser permanente.

Em nossas pesquisas verificamos duas experiências diferentes de uso da técnica de demonstração. Em uma visita ao SENAI-PA verificamos que as aulas em laboratório ganham o conteúdo instrumental colocado acima.

Orientada pelas Séries Metódicas de Ofício, esta técnica serve para promover o adestramento dos alunos, que devem repetir tantas vezes as operações previstas quanto forem necessárias até que revele ter incorporado o comportamento esperado.

Em outra experiência, na Casa Familiar Rural de Gurupá-PA, verificamos a demonstração ser feita de modo problematizador pelo “professor”. Este

nunca dava as repostas às perguntas levadas a campo pelos alunos, ele sempre as devolvia com outra questão ou colocando diferentes possibilidades de resposta. Desse modo, a demonstração servia como estratégia de desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos, promovendo a sua autonomia frente ao docente.

Segundo Veiga (1991b), o trabalho pedagógico em laboratórios constitui um método que pressupõe a demonstração, o que não requer, entretanto, abrir mão da ação consciente dos discentes.

Nas aulas de laboratório o docente também pode valorizar mais ou menos o trabalho coletivo, dependendo das capacidades que quer desenvolver e da natureza das atividades propostas mas o diálogo e o trabalho cooperativo têm nos espaços de experimentação um ambiente fértil para se desenvolver.

### **O estudo do meio: trabalho de campo**

O estudo do meio também é um procedimento de ensino e de aprendizagem largamente difundido no ensino técnico, sendo um dos procedimentos que melhor favorece a visualização da interpenetração entre método e conteúdo. Seu uso, entretanto, em geral, oscila entre uma abordagem interacionista escolanovista ou sob a ótica do senso comum. Feltran e Feltran Filho (1991) defendem uma abordagem interdisciplinar do estudo do meio, compreendido este como uma técnica que permite a compreensão do homem em sua interação com a realidade social e que favorece o conhecimento do universo cultural dos alunos.

Segundo esses autores, o estudo do meio, enquanto técnica de estudo e de pesquisa, não deve visar apenas a adaptações dos alunos à realidade, mas possibilitar o seu domínio cognitivo, não os fazendo meros expectadores da realidade. Para eles o estudo do meio, numa perspectiva interdisciplinar, deve superar as visões fragmentadas da realidade (meio) favorecendo a integração entre o estudo do meio particular ao meio social global.

As fases do estudo do meio seriam:

a. Planejamento. A partir do qual se construiria um roteiro de visita, flexível,

contendo as situações a serem observadas e as perguntas a serem feitas. Dependendo da situação, esse planejamento pode envolver vários professores de diferentes disciplinas, quando então são definidas questões comuns a serem observadas na ida à realidade. Questões específicas também cabem. O roteiro de visita deve assegurar não apenas o reconhecimento do meio, mas também a sua problematização e a reelaboração cognitiva pelos alunos.

b. Execução. Quando se vai à campo e se realiza as coletas de amostras da realidade e quando também se registra as situações e respostas aos diálogos efetivados. Nesse momento, se o local visitado tiver uma pessoa responsável por supervisionar a visita, o papel do professor é mais de acompanhante e também de problematizador. Mas se o próprio docente for o responsável, ele assume as funções explicativas e problematizadoras.

c. Exploração dos resultados e avaliação. Por meio de relatórios, redação, discussão em sala, assegurando sistematização dos dados e a busca por conclusões pelos alunos e professores.

Para Feltran e Feltran Filho (1991) o Estudo do meio, nessa perspectiva interdisciplinar, pode despertar o interesse dos alunos e promover a visão de conjunto dos conteúdos, além de explicitar a relação entre o homem e o seu contexto.

Olhado sobre esta ótica o estudo do meio revela potencial para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e da capacidade para o trabalho coletivo, valorizando a atividade dos sujeitos da práxis pedagógica, produzindo, portando, uma formação não fragmentada e para além da mera instrumentalização.

### **O estudo dirigido**

A boa leitura ainda é um desafio à maioria dos estudantes brasileiros, independente do nível de ensino. Até na pós-graduação (mestrado e doutorado) a dificuldade de leitura constitui-se como um dos maiores empecilhos para a produção de uma boa pesquisa.



Severino (1993) afirma que uma grande dificuldade do estudo e da aprendizagem é a não compreensão por parte dos alunos da leitura de textos teóricos. Em uma obra clássica da metodologia da pesquisa, esse pesquisador indica procedimentos para a leitura e a interpretação de textos científicos.

Em nível médio, o estudo dirigido constitui-se uma das técnicas que melhor favorece o desenvolvimento da capacidade de leitura e de interpretação de ideias e, em consequência, o desenvolvendo a autonomia dos jovens, na medida em que ele exige que os estudantes encontrem na literatura as suas respostas aos diferentes problemas colocados por si e pelos outros. Para isso deve ser capaz de provocar os alunos criticamente, de aprofundar um conteúdo de ensino, de auxiliar no desenvolvimento do raciocínio lógico e de capacitá-lo à leitura crítica de um texto.

Mas o estudo dirigido também pode assumir uma feição acrítica, quando utilizado apenas como técnica de reprodução de conteúdos e de adestramento dos alunos (Veiga, 1991a).

O que caracteriza o estudo dirigido é um roteiro de leitura preparado pelo professor para ser utilizado pelos discentes.

Trata-se de uma técnica de ensino em que os alunos executam em aula, ou fora dela, um trabalho determinado pelo professor, que os orienta e os acompanha, valendo-se de um capítulo de livro, um artigo, um texto didático ou mesmo de um determinado livro (Veiga, 1991a: p. 80).

O Estudo Dirigido tanto pode ser uma técnica de ensino individualizado, como pode ser uma estratégia de trabalho de leitura em grupo.

Orientada pelas referências da Pedagogia Histórico-Crítica, a autora defende que o estudo dirigido deva favorecer a exploração do texto pelo aluno de modo que este vá lendo, compreendendo, interpretando, analisando comparando, aplicando, avaliando e elaborando. O Estudo Dirigido, portanto, procura o desenvolvimento do pensamento reflexivo, da análise crítica, em vez da memorização de uma quantidade de informações (Veiga, 1991a: p. 81).

No estudo dos textos estes têm que ser compreendidos em seu contexto, permitindo ao leitor a integração parte-todo. Compõe este contexto o

universo cultural de alunos e professores, a área de conhecimento em que se situa o texto e o contexto social no qual foi construído e é lido.

Considerando essas diferentes estratégias de ensino colocadas, é fundamental que se tenha o espaço de formação, em particular a sala de aula, como espaço de veiculação do saber e de autonomização dos estudantes.

Qualquer abordagem crítica não pode significar um criticismo imobilizador, que produza o pessimismo pedagógico e retire a identidade da sala de aula. Dessa forma, independente das técnicas de ensino em uso, a sala de aula pode se constituir como espaço de libertação, por meio do trabalho pedagógico.

## **O jogo**

O educador soviético Anton Makarenko dava grande importância ao jogo como estratégia de ensino, principalmente, mas não exclusivamente, de crianças.

Makarenko (1981) compreendia o jogo, assim como o trabalho social, como atividade que exige esforços físicos e mentais e o desenvolvimento de atividade criadora.

Esse educador tomava o jogo como uma atividade equivalente ao trabalho na vida do adulto e a possibilidade deste promover o trânsito gradativo para o trabalho, já que é na idade escolar que ocorre a transição do jogo para o trabalho na educação de crianças e jovens.

Para Makarenko a diferença entre o jogo e o trabalho não é grande já que ambos exigem esforços físicos e mentais e implicam em responsabilidade. A diferença entre o jogo e o trabalho estaria no fato de que,

enquanto o trabalho traduz a participação do homem na produção social, na criação de valores materiais ou culturais – isto é, sociais – o jogo não procura objetivos desta índole, não tem relações diretas com objetivos sociais, mas vincula-se a eles de forma indireta, ao habituar o homem a esforços físicos e psíquicos imprescindíveis para o trabalho (Makarenko 1981: p. 59).

Para que o jogo promova a ampliação da capacidade de leitura da realidade é necessário não desvinculá-lo totalmente dos objetivos sociais e atentar para que se promova o trabalho como valor ético.

Assim como as outras estratégias formativas, o jogo requer procedimentos próprios de uso, a sua orientação correta e a colaboração com o aluno. O jogo cumpre uma função educativa importante quando

Inculca na criança a aspiração a um prazer mais integral que o de uma simples contemplação, que lhe infunde a coragem necessária pra superar as dificuldades e eduque a imaginação e o impulso intelectual (Makarenko 1981: p. 55).

Para esse autor, o jogo, assim como qualquer técnica de ensino, sempre deve dar ao aluno a possibilidade do desenvolvimento correto e espontâneo de suas capacidades, sem negar-lhe ajuda nos casos difíceis, promovendo sua criatividade e autonomia (Makarenko 1981: p. 56).

Estas diferentes possibilidades de procedimentos de ensino favorecem mais ou menos o projeto de ensino integrado quando são organizados para promover a autonomia, por meio da valorização da atividade, para desenvolver a força criativa e a capacidade de análise crítica de alunos e professores, por meio da problematização, e para cultivar o sentimento de solidariedade, por meio do trabalho coletivo e cooperativo.

#### **4.2. Estratégias e critérios para a avaliação**

Na perspectiva do ensino integrado é necessário trabalhar “a avaliação como tudo aquilo que se faz para conscientizar” (Nosella, 2007). Esta perspectiva é necessária para que se contraponha a ideia de avaliação como controle. Enquanto a avaliação serve como instrumento de diagnóstico das ações de ensino e de aprendizagem, visando à reorganização das atividades em função do objetivo de emancipação, o controle serve como ferramenta de aferição dos resultados alcançados, visando punição (reprovação) ou premiação (aprovação) do aluno em função de sua maior ou menor conformação aos objetivos previamente definidos.

Partimos aqui do conceito de Luckesi (1986), para quem a avaliação é juízo de valor sobre dados relevantes da realidade visando uma tomada de posição.

A avaliação educacional e, em especial, a avaliação na educação profissional também não é mera questão técnica, pois envolve questões éticas, políticas, sociais e pedagógicas que devem ser consideradas como um todo pelos docentes.

Na avaliação por competências, de base liberal e pragmática, o foco é no produto da tarefa desenvolvida.

A avaliação por competência é individual e deve ser realizada no local de trabalho ou em situações que simulem uma situação real de trabalho. As técnicas mais frequentemente utilizadas neste processo são a observação de desempenho, as provas de habilidade, os exercícios de simulação e a realização de um projeto ou tarefa (ARAUJO, 2000b, p. 32).

Consideramos aqui a finalidade última do ensino integrado, que é promover o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos. Portanto, nesta perspectiva, a avaliação deve ser pensada enquanto estratégia de um projeto emancipação, de práxis educativa libertadora.

Somente depois de definida nestes termos, é que se pode deliberar sobre objetos, instrumentais e formas de avaliação.

Barbier (1985) propõe quatro objetos que devem ser considerados na avaliação educacional:

1. O objeto de trabalho ou material de trabalho – neste se considera a realidade sobre a qual ou a partir da qual se efetua a atividade ou processo de transformação. No caso de um trabalho material o objeto é, por exemplo, a matéria-prima. Em uma ação de transformação dos indivíduos são os próprios indivíduos no estado inicial do desenvolvimento, no momento inicial das atividades de transformação, que constituem o material de trabalho.

2. O meio de trabalho – Considera-se a realidade na qual os indivíduos

poderão realizar as atividades ou os processos de transformação. Estes meios são, essencialmente, a realidade escolar, o ambiente de trabalho e o contexto social em que vive. Sobre isso se deve considerar o caráter formativo exercido pelo ambiente de trabalho e sobre o quanto é importante que o estudante reconheça esses meios bem como produza estratégia para a superação de algumas dificuldades identificadas.

3. As relações de trabalho – este objeto da avaliação diz respeito às ações de transformação dos indivíduos efetuadas e/ou estabelecidas nas relações de trabalho específicas (inclusive o trabalho de aprendizagem). No caso da formação escolar, consideramos não somente as relações cognitivas e de poder estabelecidas entre os formadores e seus formandos, mas também as implicações efetivas dos vários atores sociais que mantêm entre eles (sujeitos da ação educativa) relações de poder específicas desta ação. A clarificação destas relações específicas reveste-se de grande importância, uma vez que nos permite explicitar as relações de poder que desempenham papel significativo no processo de formação.

4. O produto ou resultado do trabalho de ensinar e aprender – é a realidade nova que aparece no fim da atividade ou processo de transformação. No caso da transformação de indivíduos, trata-se da mudança operada sobre eles no estado inicial, resultando no estado desenvolvido, no momento em que “acaba” a ação de transformação. Tratando-se mais precisamente das atividades de formação, para designar este novo estado, fala-se em perfil de chegada dos formandos.

Não são, portanto, os seres humanos, discentes e docentes, os objetos da avaliação, mas o processo de aprendizagem no qual estes se inserem.

Para a escolha de instrumentos e procedimentos de avaliação recomenda-se a observação de alguns critérios:

- Utilização de procedimentos que considerem a ação colaborativa dos estudantes, ou seja, que observem o desenvolvimento individual de cada um, mas também a interação dos alunos em seu grupo de sala

de aula e que favoreçam a identificação da produção da solidariedade entre os alunos;

- Instrumentos e procedimentos que considerem aspectos teóricos e práticos no desenvolvimento das atividades propostas, pensadas integradamente; e
- Instrumentos e procedimentos que valorizem o desenvolvimento da ação autônoma dos estudantes, capazes de revelar suas capacidades operativas e reflexivas.

O que se quer, portanto, é que as ações de avaliação favoreçam o exercício da crítica e da autocrítica responsável de alunos e professores, tendo em vista a produção de sentido transformador nas atividades realizadas. Sob esta perspectiva, diferentes instrumentos e procedimentos são mais ou menos recomendados, considerando as especificidades das tarefas propostas, da matéria em foco, das condições pessoais dos alunos e dos objetivos propostos.

Seminários, portfólios, relatórios, prova escrita são ferramentas as quais se pode recorrer, à luz dos critérios acima anunciados. Conduzida nesta direção, como estratégia de diagnose e de liberdade, a ação avaliativa pode fortalecer o projeto de ensino integrado.

Procuramos considerar diferentes possibilidades metodológicas para a experimentação do projeto de ensino integrado. Procuramos sustentar neste texto que não existe uma única técnica mais adequada para a implementação do ensino integrado. Considerar esta possibilidade seria sucumbir a um determinismo metodológico.

Deste modo, também sustentamos a possibilidade de ressignificação das técnicas e estratégias de ensino e de aprendizagem. Sem considerarmos a possibilidade de sua neutralidade, já que todas as técnicas têm história e os contextos nos quais foram geradas deram-lhe conteúdo, compreendemos que o que define o caráter (ético-político-pedagógico) às estratégias de ensino são as finalidades que orientam sua escolha, seu uso e sua avaliação. Deste modo 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.

As técnicas e procedimentos têm características comuns, independentes de seu uso. Todas devem ser entendidas como meio para os processos de ensino e de aprendizagem, todas pressupõem um plano de estudo/trabalho e todas requerem ações de avaliação para verificação de sua efetividade, no entanto, são os princípios que as orientam que determinam o caráter unitário ou fragmentário da proposta.

A atitude docente integradora, tratada anteriormente, parece ser também fator decisivo à construção de práticas pedagógicas de integração, já que supõe um compromisso com a transformação social e a recusa à lógica pragmática, que hegemoniza as políticas e os projetos educacionais hegemônicos no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratamos neste texto do ensino integrado compreendido como um projeto ético-político de reconhecimento da realidade em sua totalidade e a serviço da transformação social e da construção de uma sociedade fundada no trabalho e nos trabalhadores.

As soluções pedagógicas aqui propostas não têm a menor chance de produzir o efeito desejado de integração do ensino se não forem compreendidas em sua relação com as condições materiais as quais estão subordinadas. O estabelecimento de práticas de gestão democrática, a valorização dos profissionais da educação e a existência de infraestrutura adequada são condições decisivas para as possibilidades de sucesso da integração.

Apesar de a democracia, no seu sentido substantivo, não ser uma possibilidade no capitalismo, a instauração de relações na escola orientadas por critérios de justiça, igualdade e solidariedade favorecem a formação integrada. A democracia entendida não apenas como a possibilidade de influir na gestão escolar, mas como uma cultura de diálogo no interior das escolas, como ensina Frigotto (2012:09).

Critérios que não reduzem a democracia a uma visão de igualdade matemática ou baseada na meritocracia, mas numa relação de diálogo e considerando os tempos de vida e especificidade na responsabilidade da criança, jovem e adulto, aluno e professor.

As condições para exercício do trabalho docente também favorecem mais ou menos à integração. Além da baixa remuneração, o regime de contratação dos docentes da maioria das redes de ensino também é um problema que dificulta a ação integrada. O pagamento das horas-aula por disciplina coloca os professores em uma disputa interindividual a qual dificulta qualquer trabalho encadeado já que a necessidade objetiva (de ganhar um pouco mais para a garantia da sobrevivência) é superior ao compromisso, subjetivo, de formar melhor as crianças e jovens.

Ao professor, para o desenvolvimento de práticas formativas integradoras, cabe o compromisso político com a proposta e a competência



técnico-científica necessária para a sua materialização. Caberia ao sistema dar condições adequadas para que estas qualidades fossem reconhecidas, aprimoradas e valorizadas, com ações continuadas de formação e remuneração justa.

Também a cultura disciplinar compartimentalizada existente nos cursos de formação de professores, principalmente, e de bacharéis dificulta as experiências de ensino integrado. Nas faculdades de formação de professores os estudantes não aprendem a dialogar com outras áreas e com os estudantes de outras áreas. Também não são estimulados a compreender a especificidade de sua profissão em relação com o mundo do trabalho. Alguns cursos de licenciatura encontram-se tão fechados em seus objetos específicos que são comuns os registros de eliminação das disciplinas pedagógicas ou próprias de outras áreas. Assim, por exemplo, professores de história são formados em profundidade no conhecimento histórico, mas com pouca compreensão sobre as dimensões pedagógicas e filosóficas de sua profissão e de seu objeto profissional.

Considerando que não existe uma única fórmula de ensino integrado, a criatividade de professores, gestores e técnicos educacionais também é decisiva para o sucesso das experiências de ensino integrado, resignificando, reinterpretando e criando formas de organizar os currículos do ensino técnico, de promover a aprendizagem dos alunos e de conduzir para a emancipação social.

A construção e implementação de uma proposta de ensino integrado representa um salto que implica enorme esforço de investimento em educação, ciência e tecnologia e em infraestrutura. Sem isso qualquer discussão pedagógica é infrutífera.

A ideia de uma educação integrada, portanto, é um desafio pedagógico e também político, o que pressupõe a mobilização daqueles educadores que buscam articular suas ações educativas com um projeto de uma sociedade de iguais.

Para a instituição de práticas pedagógicas integradoras nas escolas brasileiras ainda temos um longo caminho a percorrer, mas já é um grande avanço o fato de ter sido colocado em pauta este projeto. Também é muito positivo o fato de muitas unidades escolares e alguns sistemas públicos de

ensino terem assumido o projeto (político e pedagógico) do ensino integrado. São propostas que podem ser caracterizadas como contra hegemônicas em relação às pedagogias liberais, em particular a Pedagogia das Competências.

Procuramos sustentar aqui que mais importante que a definição de técnicas e procedimentos capazes de promover a integração é o compromisso ético-político com a formação ampla dos trabalhadores e com a sua valorização. As soluções para uma pedagogia integradora, portanto, não são eminentemente didáticas, mas políticas e filosóficas.

Reconhecemos que há procedimentos que favorecem mais ou menos a integração de saberes e entre o pensar e o fazer, mas esta não pode ser condicionada ao uso de técnicas, sob o risco de instituímos um “tecnicismo de esquerda”. Por outro lado, o educador que trabalha submetido a um projeto tradicional não pode se conformar em ter sua prática reconhecida apenas como conformadora e acrítica. Determinantes são as opções que fazem os sujeitos do ensino e da aprendizagem, conduzindo suas ações e articulando os saberes com a totalidade social.

As soluções didáticas são insuficientes, sejam fundadas na pedagogia de projetos, na problematização ou em outras estratégias que tentam articular teoria e prática. Do mesmo modo, as soluções didáticas para o ensino integrado não devem fantásticas e inteiramente inusitadas. As diferentes experiências de ensino integrado, bem sucedidas ou não, não requereram técnicas mirabolantes ou procedimentos inteiramente novos para a sua realização. Muitas vezes fizeram uso de procedimentos bem tradicionais, como a aula expositiva. O que os diferencia, portanto, é a atitude humana transformadora, tal como já afirmamos.

Somente nesta perspectiva, compreendendo as práticas pedagógicas articuladamente com a prática social mais ampla, o ensino integrado, ou o ensino integrador, pode ser capaz de promover as mudanças essenciais, e não apenas formais, necessárias para a educação brasileira e para a educação profissional, em particular.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTVATER, Elmar. O fim do capitalismo como o conhecemos. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2005.

ANDREOTTI, A. L. As Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, Ma I. (orgs). Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas: Histerdbr, 2008.

ANGELI, R. F. O ensino médio integrado à educação profissional no Paraná: a experiência de reconstrução da integração da formação geral e profissional. Disponível em <<http://www.diaadia.pr.gov.br>>. Acesso em 19 fev. 2010.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Andragogia: avanço pedagógico ou “pedagogia de resultados” na educação profissional de alunos adultos/trabalhadores? IN: [www.anped.org.br/reunioes/24/t1873927705492.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/t1873927705492.doc). Acessado em 19/10/2012.

\_\_\_\_\_. O conhecimento tácito e a qualificação do trabalhador: Trabalho e Educação, Belo Horizonte, n. 2, ago./ dez., 1997.119

ARAUJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org). Técnicas de Ensino: por que não? São Paulo: Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_. Sala de aula ou lugar de veiculação do discurso dos oprimidos. In: MORAIS, Régis. Sala de aula. Campinas, Papirus, 1989.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Filosofia da Práxis e Ensino Integrado: uma questão ético-política. In: OLIVEIRA, J. P. G.; RODRUGUES, D. S.; SILVA, J. B. C.; Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional. São Paulo: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. Referências sobre Práticas Formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. Rio de Janeiro: SENAC. Boletim Técnico do SENAC. , ano 36, n.2, maio/agosto, 2010.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Avaliação por competência. In: Fidalgo, Fernando e MAHADO, Lucília (editores). Dicionário da Educação Profissional. Belo Horizonte: NETE, 2000.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso. Tese de doutoramento defendida no PPGED da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2001.

\_\_\_\_\_. Experiências de Ensino Integrado no Estado do Pará – Relatório Final. Relatório de pesquisa. Belém, 2012.

BARATO, Jarbas Novelino. Em Busca de uma Didática para o Saber Técnico. In: <http://www.senac.br/BTS/252/boltec252d.htm>. Acessado em 19/11/2012.

BARBIER, Jean-Marie Barbier. A Avaliação em Formação. Porto: Brito, 1985.117

BARONE, Rosa Elisa M. Formação profissional: uma contribuição para o debate brasileiro contemporâneo a partir da experiência internacional. In: <http://www.senac.br/BTS/241/boltec241b.htm>. Acessado em 20/11/2012.

BARROS, K. O. A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia (2001-2006), Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

BENTES, Haroldo de Vasconcelos. Concepção e Prática do Ensino Médio Integrado: a percepção dos professores da E.T.T. Palmas – Tocantins. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília: Brasília, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio et all. Interdisciplinariedade. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRASIL. PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos. In: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). acessado em 04/11/2012.

BRASIL / Ministério da Educação. Ensino Médio Integral: construindo a política para todos no Brasil. Versão Preliminar – Circulação Restrita. Texto: Brasília, 2013.

CANDAU, V. M. Rumo a uma Nova Didática. Petrópolis: Vozes, 1995.

CANDIDO, Antonio. A Revolução de 1930 e a Cultura. In: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAARfAAE/a-revolucao-1930-a-cultura-candido#>. Acessado em 06/11/2012.

CÊA, G. S. S. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: perspectivas, tendências e riscos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990. Cascavel: Edunioeste, 2007, v. 1, p. 133-156.

COSTA, Ana Maria Rayol da. Integração do Ensino Médio e Técnico: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Belém, 2012.

DELUIZ, N. Formação Profissional no Brasil: Enfoques e Perspectivas. In: Boletim Técnico do SENAC. 19 (1): 34-44 jan./abr. 1993.

DEWEY, Jonh. Democracia e Educação. São Paulo, Companhia editora Nacional, 1936.

EGPA. Escola de Governo do Estado do Pará. Projeto Político-Pedagógico da

EGPA. Belém: EGPA, 2007.

FELTRAN, Regina Célia de Santis e FELTRAN Filho, Antonio. Estudo do Meio. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org) Técnicas de Ensino: por que não? São Paulo: Papirus, 1991.

FERREIRA, E. B.; GARCIA, S. R. de O. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: um projeto em construção nos Estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G.; FRANCO, M. C.; RAMOS, M.; (Org.) Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRANCO, M. C. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paul: Cortez, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos, A Luta por uma Pedagogia do Meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK (org). A Escola-Comuna. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M.. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paul: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Qualidade e Quantidade da Educação Básica no Brasil: Concepções e Materialidade. Rio de Janeiro: Texto impresso. 2012.

\_\_\_\_\_. Trabalho e formação docente, contexto histórica e política na América Latina. In: Oliveira, Dalila Andrade e Martinéz, Deolinda. (Org.). Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Experiencias y subjetividad. 1 ed. LIMA, PERÚ: Fondo Editorial. UCH, 2010, v. 3, p. 15-40.

GADOTTI, Moacir. Concepção Dialética da Educação. 8 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Ed. Cortez, São Paulo, 1991.

HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. A Organização de Currículo por Projetos de Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IFPR. Projeto Pedagógico do Curso: formação pedagógica de docentes para a educação profissional. Curitiba, 2012 (impresso).

IFRN. Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva - DOCUMENTO BASE - Versão para consulta pública à comunidade acadêmica do IFRN. Natal-RN, IFRN, 2012.

KUENZER, Acácia. (Org.) Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação Profissional: Categorias para uma Nova Pedagogia do Trabalho [on line]. In : [www.senac.br/boletim/boltec252b.htm](http://www.senac.br/boletim/boltec252b.htm), 25 jul 2000).

LOPES, Antonia Osima. Aula Expositiva. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org) Técnicas de Ensino: por que não? São Paulo: Papirus, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação Educacional Escolar Para Além do Autoritarismo. São Paulo: Revista da Ande, (10): 47-51, (11). 1986.

\_\_\_\_\_. Sujeitos da Práxis Pedagógica. In: Filosofia da Educação. São Paulo, Cortez, 1993.

MACHADO, Lucília Regina de Souza . Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: JAQUELINE MOLL & Colaboradores. (Org.). Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. 1a

ed. Porto Alegre, RS: ARTMED EDITORA S.A., 2009.

\_\_\_\_\_. O "Modelo de Competências" e a regulamentação da Base Curricular Nacional e de Organização do Ensino Médio. In: Revista Trabalho e Educação. Belo Horizonte, NETE / FAE / UFMG, ago / dez – 1998, No 4.

\_\_\_\_\_. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: Proeja: formação técnica integrada ao ensino médio. Brasília: MEC, 2006.

MAKARENKO, A. S. Conferências sobre Educação Infantil. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

MANACORDA, Mário A. A pedagogia Marxista na Itália: Antonio Gramsci. In: Marx e a Pedagogia moderna. São Paulo: Cortez, 1991.

MARKERT, Werner. Trabalhador com novo desenho. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 17/10/1999.

MARX, Karl. Glossas Marginais ao Programa do Partido Operário Alemão. In: Obras Escolhidas, Volume 2, Lisboa Editorial Avante, p. 1976.

MENDES, O. C. (Org.). Educação, Ciência e Desenvolvimento da Amazônia Tocantina: diálogos científicos. 1 ed. Cametá: CUNTINS, 2012, v. 1. NIED - Núcleo de Informática Aplicada à Educação da UNICAMP Universidade Estadual de Campinas. Disponível em <http://www.cdisp.org.br/pedagogico/projeto/>. Acessado em 12/02/2003.

NOSELLA. Paolo. Origens da Pedagogia da Alternância. Brasília 2007.

OFFE, Claus. Sistema Educacional, Sistema Ocupacional e Política de Educação - Contribuição à Determinação das Funções Sociais ao Sistema Educacional. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas-SP: CEDES, 1990, No35, pp.09-59.



PARÁ/SEDUC - Secretaria Estadual de Educação do Pará. A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos. Belém: 2008, vol. II.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. O Ensino Médio Integrado à Educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede pública estadual do Paraná. Curitiba: SEED - PR, 2008. 297p.

PISTRAK (org). A Escola-Comuna. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.120

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paul: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? . São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Denise Dalmas. A experiência de Integração Curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso- Campus Cáceres. 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Seropédica, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Manuela Tavares. A Pedagogia da Alternância como Método de Integração de Saberes no Proeja Quilombola no Instituto Federal do Pará (IFPA) - Campus Castanhal. Texto apresentado para exame de qualificação.

Belém: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. 2012.

SANTOS, Rosineide de Belém Lourinho dos. Esboço de Leonardos: A Experiência da Forma Integrada de Ensino Profissional do CEFET-PA. Dissertação submetida ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém – Pará. 2008

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. Filosofia da Educação: crise da modernidade e o futuro da Filosofia da Práxis. In: FREITAS, M. C. (org.). A Reinvenção do Futuro: Trabalho, educação, política na globalização do capitalismo. São Paulo, Cortez, 1999. pp. 167 – 185.

\_\_\_\_\_. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Histórico-Crítica. In: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_pedagogia\\_historico.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm). Acessado em 05/10/2012.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. Trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e Educação, apresentado na 29ª Reunião da ANPEd. Caxambú, 17 de outubro de 2006.

SAVIANI, Nereide. Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. São Paulo, Autores Associados, 1998.

SEMERARO, Giovani. Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis. São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

SÈVE, Lucién. A Personalidade em Gestação. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B. Elementos para uma Teoria Marxista da Subjetividade. São Paulo, Vértice, 1989, p. 147-178.121

SEVERINO, Antonio Joaquim. Diretrizes para a leitura, análise e interpretação de textos. In: Metodologia do Trabalho Científico. Cortez, 1993.

SILVA, Estácio Moreira. A implementação do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária: o caso de Guanambi. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Brasília: Brasília, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2005.

TEIXEIRA, Paulo. A Individualidade na Obra de Juventude de Karl Marx. 1993. Dissertação de Mestrado \_ Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

TESAR, Charles J. (EUA). Estrategias para la implementación de la instrucción basada en competencias. In: CINTERFOR. Educación basada em competencia laboral. Formación basada en competencia laboral. <http://www.cinterfor.org.uy>. 1997. pp. 171-178.

TIRIBA, Lia Vargas Tiriba e SANT'ANNA, Gilson Carlos Sant'Anna. Quem tem medo dos conteúdos educacionais? In: [http://grabois.org.br/portal/cdm/revista.int.php?id\\_sessao=50&id\\_publicacao=97&id\\_indice=252](http://grabois.org.br/portal/cdm/revista.int.php?id_sessao=50&id_publicacao=97&id_indice=252). Publicado em 01.08.1985. Acessado em 06/11/2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Na sala de aula: o estudo dirigido. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org) Técnicas de Ensino: por que não? São Paulo: Papirus, 1991a.

\_\_\_\_\_. Nos laboratórios e oficinas escolares: a demonstração didática. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org) Técnicas de Ensino: por que não? São Paulo: Papirus, 1991b.