

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO INTEGRADO

Ronaldo Marcos de Lima Araujo (UFPA. Brasil. rlima@ufpa.br)

RESUMO

Trata de orientações para a gestão e a organização do trabalho pedagógico para o ensino integrado e problematiza soluções apenas didáticas no enfrentamento à fragmentação. Toma a Filosofia da Práxis como referência teórica e, por meio de pesquisa bibliográfica, afirma que a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com as transformações sociais constituem-se como referências para a organização didática do ensino integrado. Sustenta que decisivo para este projeto é o compromisso ético, político e pedagógico com a formação ampla dos trabalhadores. Conclui afirmando a flexibilidade como condição para a eficiência dos projetos educacionais integradores.

Palavras chaves: ensino médio – educação profissional – ensino integrado – práticas pedagógicas – organização curricular.

Considerações iniciais

Neste artigo 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.

O ponto de partida para as diferentes construções destes arranjos é o reconhecimento de que a fragmentação do saber é o principal problema a ser enfrentado na organização dos conteúdos formativos em direção ao ensino integrado.

Alertamos, entretanto, para 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).

Tomamos a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com as transformações sociais como ideias de referência para a organização didática a partir das quais podem ser organizadas práticas pedagógicas que se querem orientadas pela ideia de integração, decisivo, entretanto, é o compromisso ético, político e pedagógico com a formação ampla dos trabalhadores e com o projeto de transformação social. Neste texto, além de recuperar estas ideias de referência, procuramos considerar algumas possibilidades concretas de organização do trabalho pedagógico que oferecem condições potenciais para a implementação de práticas de integração. Todas as considerações aqui feitas levam em conta, em particular, a realidade das escolas de ensino médio e técnico do Brasil, mas não se reduzem a estas já que o necessário enfrentamento à fragmentação do saber é uma necessidade para todas as etapas da educação formal.

Neste texto discutimos, de início, a concepção de currículo integrado e algumas ideias que devem servir de referência para a sua organização na perspectiva da integração, depois algumas estratégias de organização curricular destacando alguns arranjos de organização curricular que podem favorecer a integração.

Possibilidades de organização curricular para o ensino integrado

O currículo integrado vem ganhando destaque nos debates educacionais contemporâneos brasileiros, entre outros motivos, pelo fato de ter ganhado corpo em setores do Governo Federal, em alguns governos estaduais e entre alguns pesquisadores da área de trabalho e educação a proposta de construção de um ensino médio integrado¹. Também porque diferentes organizações de trabalhadores do Brasil, especialmente as vinculadas aos trabalhadores rurais, tem colocado em pauta projetos educacionais que requerem um tipo de formação que enfrente a tradicional fragmentação do ensino que marca a educação escolar brasileira, que considere os saberes dos trabalhadores e que assegure a qualificação ampla e duradoura dos trabalhadores na perspectiva da transformação social. Assim, as propostas educativas que visem uma ação pedagógica integrada são colocadas como uma necessidade e como uma possibilidade de qualificação da educação escolar ofertada no âmbito do ensino médio no Brasil.

¹ Sobre isso recomendamos a leitura de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Apesar de considerarmos que o ensino integrado não deva ser resumido a um projeto pedagógico, menos ainda a um procedimento 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. Por isso assumimos aqui o desafio de pensar possibilidades de organização curricular que favoreçam práticas pedagógicas de integração.

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 sempre favorecem mais ou menos a integração.

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 produzir e transmitir 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 um conjunto de ações políticas, determinadas social e historicamente (SILVA; MOREIRA, 2005).

O ensino médio público no Brasil e, em particular a educação profissional, tem a sua organização curricular marcada por formas curriculares instrumentais e

promotoras de um tipo humano conformado, política e pedagogicamente. Os projetos pedagógicos seriam pensados em função daquilo que se revelasse imediatamente útil e com esta lógica seriam organizados os currículos.

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.

Assumimos aqui alguns princípios orientadores para a organização curricular na perspectiva da integração e consideramos que tais princípios não remetem a uma única fórmula de organização curricular, pelo contrário, permitem diferentes possibilidades de projetos formativos comprometidos com a ideia de integração:

- Contextualização. 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 seria a referência para a organização das disciplinas escolares e que o objetivo da escola deva 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 servindo a este fim e os métodos desenvolvendo 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. Bianchetti (1995) considera que a transdisciplinaridade também pode ser um ato individual de estabelecimento de relação entre as disciplinas e que o 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.

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 (saberes teóricos X saberes práticos, saberes tradicionais X saberes científicos, teoria X prática) é o principal problema a ser enfrentado na organização dos conteúdos formativos em direção ao ensino integrado,

pois isto dificulta a formação de uma compreensão ampla da realidade. 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 consideradas no planejamento de ensino e no diálogo entre os educadores.

Não é o fato de os currículos serem disciplinares ou não que vai determinar o conteúdo integrador ou não da organização curricular, apesar de reconhecermos que há formas que favorecem mais ou menos a integração de saberes.

As metodologias não disciplinares, por exemplo, 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.

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 interações entre os **eixos norteadores do Ensino Integrado**, que podem ser definidos para o ensino médio brasileiro 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, mas evitando que se caia no reducionismo curricular, é importante 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).

Nos interessa destacar que a ideia hegeliana 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, tecnologia, cultura e trabalho, por exemplo, seriam temas agregadores com força explicativa da realidade.

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 experimentadas, de ensino integrado.

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” (COSTA, 2012: p. 94).

Ramos (2005) sinaliza que na educação profissional 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, orientada pela Filosofia da Práxis, favorecendo, portanto, a integração da formação profissional à educação geral. Isso não significa, portando, que a formação geral deva ser compreendida apenas como articulação da profissionalização com a escolarização, mesmo isso sendo desejável, mas como uma utopia de uma formação inteira, que amplie o universo cultural dos educandos, em qualquer espaço ou tempo de formação.

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, que afirmava que “o mais importante não seria a aprendizagem em si, mas seu processo”. Nesta perspectiva os conteúdos deveriam ser mobilizados na medida em que as necessidades fossem colocadas imediatamente e na possibilidade de desenvolvimento individual.

Sob a perspectiva da integração, a utilidade dos conteúdos não é desconsiderada, mas se considera estes não na perspectiva imediata e individual, mas da **utilidade social**, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que valorizem 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.

Os conteúdos de ensino são compreendidos aqui, inspirados na proposta gramsciana de escola unitária, 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 redundaria numa discussão escolástica. A questão central é quais conteúdos e ao que se articulam (Frigotto, 2012: p. 08).

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

A organização curricular para a integração não pode abrir mão dos valores políticos próprios de uma pedagogia que se compromete com a democracia e a emancipação social dos trabalhadores, também dos componentes curriculares que promovam o desenvolvimento de habilidades que revelem a autonomia dos sujeitos. Do mesmo modo não pode desconsiderar diferentes tipos de saberes: científicos, tecnológicos, técnicos e os conhecimentos populares, que permitem a intervenção humana consciente sobre a realidade.

Os **saberes científicos** são necessários, segundo Gramsci (1991), 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.

Como as diferentes disciplinas científicas analisam a mesma matéria, a realidade atual, cabe ao programa da escola, portanto, buscar as relações entre as disciplinas e saberes, 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: p. 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, tecnológicos e técnicos.

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 científicos e técnicos, 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 médio e técnico, mais ainda para o ensino de jovens e adultos, é importante o reconhecimento e a consideração nas organizações curriculares da importância do conhecimento popular, que resulta de ações cotidianas, individuais e coletivas, de crenças e de interpretações pessoais, bem como dos **conhecimentos tácitos do trabalhador**, aqueles que são frutos do exercício do trabalho, 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 pode 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

defendido 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 já que, como ensinava Gramsci, toda atividade humana requer, sempre e necessariamente, algum recurso intelectual, alguma habilidade física bem como a disposição pessoal 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.

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 específicos, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica (Ramos, 2005: p. 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 definidoras 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.

Algumas possibilidades de organização curricular com potencial de favorecer o ensino integrado podem ser identificadas com a Pedagogia da Alternância, a Pedagogia de Projetos e o Sistema por Complexos temáticos, que 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, são 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.

Considerações

Tentamos evidenciar neste artigo 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, mas também que 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.

As diferentes metodologias consideradas no texto, potencialmente coerentes com o projeto de ensino integrado, requerem procedimentos específicos que também a materializem, algumas delas foram tratadas aqui seguir, sempre consideradas a partir de dois pressupostos: a) qualquer procedimento ou técnica de ensino e de aprendizagem, apesar de ter história e marcas pelos usos sociais, 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 pode ser entendidos como objeto de disputa hegemônica entre as diferentes pedagogias.

São muitas as possibilidades de integração curricular, no entanto, uma condição básica para isto é o diálogo entre as áreas do conhecimento, entre os atores envolvidos e entre as experiências em curso. Sem isso o planejamento, a execução e o acompanhamento destas atividades redundarão num esvaziamento de seu conteúdo avançado, fazendo com que sua experimentação seja meramente formal (não essencial). Ou seja, para a integração curricular torna-se necessária a criação de uma nova cultura escolar, de diálogo e de democracia, requer também 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 apenas como um emblema da mesmice pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Instituições de Formação Profissional História e Perspectivas: o projeto da nova institucionalidade da educação profissional brasileira dos anos 1990. In: V Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições Escolares: Entre o Individual e o Coletivo (anais). São Paulo: Editora da Uninove, 2008.

BARATO, Jarbas Novelino. **Em Busca de uma Didática para o Saber Técnico**. In: [HTTP://www.senac.br/BTS/252/boltec252d.htm](http://www.senac.br/BTS/252/boltec252d.htm). Acessado em 19/11/2012.

BIANCHETTI, Lucídio et all. **Interdisciplinaridade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

COSTA, Ana Maria Raiol da. **Integração do Ensino Médio e Técnico: percepção 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.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Qualidade e Quantidade da Educação básica no Brasil: Concepções e materialidade**. Rio de Janeiro: Texto impresso. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

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.

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

_____. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

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

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

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

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