



III CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E INTEGRADA

Autor: Lanuzia Tércia Freire de Sá

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

lanuzia.sa@ifrn.edu.br

Orientador (a): Ana Lúcia Henrique Sarmiento

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

ana.henrique@ifrn.edu.br

RESUMO

O artigo que segue aborda como temática principal a formação humana integral e integrada, passando pela prática pedagógica e pelo Ensino Médio Integrado (EMI), apoiando-se em autores como Gramsci (1981), Marx (2001), Engels (2001), Pistrak (2000), Moura (2013), Araujo (2014), Saviani (1989), Frigotto (1985), Ciavatta (200), aliada a essa pesquisa bibliográfica, faremos pesquisa documental baseada em documentos norteadores, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN). Os objetivos traçados foram os de compreender o que os autores discutem a respeito de formação humana integral, da prática pedagógica e do ensino médio integrado no Brasil, a partir de uma abordagem qualitativa. Na pesquisa buscamos responder à seguinte questão: Quais os pontos “cruciais” abordados pela bibliografia consultada, a respeito de formação humana integral, prática pedagógica e ensino médio integrado inseridos no contexto da sociedade brasileira? Evidenciamos que, apesar de existirem alguns estudos na área da formação humana integral relacionada à prática pedagógica no EMI, são necessárias medidas para aumentar essa produção do conhecimento, disseminá-la, revelar melhor viabilidade de aplicação, em forma de práxis, visando à transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino médio Integrado, Formação Humana integral, Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Com as constantes mudanças e velocidade de informações que temos no século XXI, observamos, no mundo do trabalho e na sociedade atual, a necessidade de desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, tais como capacidade

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

de análise e de síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente. Desenvolver essas habilidades é tão importante quanto a informação técnica científica, exclusiva e pura (KUENZER, 1999).

Para o desenvolvimento de competências, seguindo o modelo taylorista-fordista de organização e gestão do trabalho, basta a prática mecânica ou repetitiva. Desde outra perspectiva, se necessita, em maior escala, do trabalho pedagógico escolar atrelado ao cognitivo para o desenvolvimento dos domínios complexos e flexíveis, que passam pela relação com o conhecimento sistematizado, de modo a aprender a trabalhar intelectualmente, desenvolvendo o raciocínio lógico formal, os saberes comunicativos e a criatividade; e agregando valores ao trabalho enquanto criação e reprodução da vida humana, o que nega a ideia de trabalho alienado sob o capitalismo e afirma a união teoria e prática (HARVEY, 1993).

Nesse modo de conceber o conhecimento a partir das demandas da acumulação flexível, é importante destacar que não desaparece a relevância do conhecimento tácito sobreposto ao científico, mas sim se restabelece a relação entre teoria e formas de aplicação na prática, passando a assumir uma dimensão baseada na práxis (BRASIL, 1998).

Considerando ainda o ensino integrado como a proposta que mais se aproxima de uma educação democrática e progressista, no contexto brasileiro atual, para que ocorra efetivamente uma prática pedagógica visando à formação humana integral, deve-se levar em consideração, 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 dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem com a transformação social, não poderá haver prática pedagógica integradora e transformadora.

Neste sentido, a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, como eixos estruturantes do ensino médio integrado fornecem ao educador e ao educando uma rica materialidade como ponto de partida para estruturar a formação dos sujeitos, a fim de tornar os estudos mais significativos e contribuir para o desenvolvimento dos jovens.

Baseado em Araujo (2016) para que a aprendizagem revele uma atitude transformadora que se materialize no compromisso



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

político com os trabalhadores e com a sociedade, as práticas educativas que se constituem na escola não devem ter implicações que se encerram nela.

Entretanto, para o efetivo atendimento dessas dimensões são geradas novas necessidades no contexto educacional, relativos à formação de professores, reestruturação de currículo e concepções sociais, as quais devem ser atendidas, a fim de alcançar uma possível transformação social.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2012 (DCNEM-2012), define propostas de um ensino médio baseadas na formação integral do estudante; trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; indissociabilidade entre educação e prática social, considerando a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; entre outros. Para enfrentar a dinamicidade e a complexificação das relações sociais e produtivas, o desenvolvimento do que chamamos habilidades cognitivas complexas e formação integral do sujeito passam a ser cruciais. Essas dimensões referem-se menos ao saber fazer do que ao domínio do raciocínio lógico-formal, da faculdade de trabalhar com as ideias, do saber conviver, do domínio das linguagens, a partir da capacidade de análise, de síntese e de criação. Nesse contexto, entende-se a grande necessidade de se promover uma educação integrada, integral e do diálogo interdisciplinar como contributo à formação humana, não apenas para o mundo do trabalho, mas para a vida.

A fim de apoiar a discussão supracitada, teremos como temática principal, a formação humana integral e integrada, passando pela prática pedagógica e pelo Ensino Médio Integrado (EMI).

Para discutir essa temática, apoiamos-nos em autores como Gramsci (1981), Marx (2001), Engels (2001), Pistrak (2000), Moura (2013), Araujo (2014), Saviani (1989), Frigotto (1985), Ciavatta (200). Além desses autores, analisaremos documentos norteadores para esse processo, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN), dentre outros.

Com base na temática escolhida, traçamos como objetivo deste trabalho compreender quais os pontos “cruciais” que os autores anteriormente citados estão discutindo, em suas obras, a respeito de formação humana integral, da prática pedagógica e do ensino médio integrado no Brasil. De forma que buscamos responder à seguinte questão: Quais os pontos “cruciais” abordados pela bibliografia consultada, a respeito de formação humana integral,



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

prática pedagógica e ensino médio integrado, inseridos no contexto da sociedade brasileira?

Esse e outros questionamentos que poderão surgir, servirão para subsidiar a pesquisa, juntamente com o referencial teórico consultado e análise documental, a fim de colaborar para a produção do conhecimento na área da educação profissional e contribuir para a prática pedagógica na formação dos sujeitos que atuam na sociedade.

1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Para alcançar o objetivo anteriormente citado, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental baseada nos documentos e autores descritos no tópico anterior. Nesse contexto foi feito uso da abordagem qualitativa, a qual desenvolve modelos teóricos que contribuem para se compreender o comportamento humano e as intervenções sociais da população analisada.

Segundo Flick (2004), a pesquisa qualitativa conduz o estudo como um processo contínuo de versões da realidade, cujo foco não é apenas o fenômeno estudado em si, mas o discurso dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a respeito do fenômeno analisado. Esses relatos podem ser uma nova versão dada pelo sujeito sobre o fenômeno vivido e, por sua vez, o pesquisador dará também sua própria versão dos dados coletados.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994).

A revisão da literatura ou revisão bibliográfica, segundo Azevedo (2010), significa conferir os trabalhos disponíveis possíveis, objetivando selecionar o que tenha relação com sua pesquisa, a fim de subsidiar suas perspectivas teóricas, processar e objetivar seus conceitos, aproveitando ainda para tornar mais conscientes, científicas e articuladas suas intenções.

2 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E INTEGRADA

A origem remota da educação integral está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Foi aí que se originou o grande desafio de uma formação completa para todos, conforme desejavam os pensadores



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

do Renascimento, alguns socialistas da primeira metade do século XIX e posteriormente com o trabalho de Karl Marx, o qual consegue extrair das próprias experiências contraditórias da produção social a necessidade de uma formação integral, científico-tecnológica (FRANCO, 2003).

O termo formação integral, em seu sentido amplo, é de compreensão das partes no seu todo, sugerindo a forma de tratar a educação como uma totalidade social. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino profissional e técnico, pretende-se que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional, em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, a fim de tratar o sentido da politecnia e formar sujeitos para o mundo do trabalho que, além de saber executar tarefas, sejam capazes de resolver problemas e de modificar a sociedade da qual faz parte (GRAMSCI, 1981). Essa integração consiste, pois, em romper a dualidade estrutural histórica da educação brasileira, a separação entre a educação propedêutica e a educação profissionalizante, na perspectiva da formação humana integral.

Ainda neste sentido, baseado em Franco (2005), a origem *recente* da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação, como também, das lutas pela democracia, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com os princípios de educação presentes na Constituição de 1988 sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que teve intensa participação da comunidade acadêmica e de parlamentares. Nele se buscava assegurar uma formação básica que rompesse com a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnia ou ainda, de educação integral. Pretendia-se a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral (SAVIANI, 1989).

Em consonância com Moura (2013), ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, inserido no contexto social, estamos tratando de formação integral do sujeito, ou seja, uma formação que abrange todas as dimensões da vida, o que, segundo a perspectiva de Marx, denomina-se educação politécnica. O mesmo autor enfatiza ainda que o ensino seja humanista, possibilitando ao sujeito a “criação” e prática intelectual, contribuindo para o desenvolvimento da opinião crítica e da construção do sujeito em sua totalidade. Essa totalidade daria significado ao ensino médio brasileiro, que hoje não tem maiores significados e é um visto apenas como um meio para se chega à universidade.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Baseado em Ramos (2013), a educação escolar não se limita aos conhecimentos cognitivos específicos de uma matéria de forma fragmentada. Os conteúdos devem ser inter-relacionados, ser trabalhados de forma transdisciplinar, interdisciplinar, e desenvolver capacidades cognitivas, físicas, afetivas, éticas e sociais. Nesse sentido, a ampliação da noção de conteúdos de aprendizagem leva a escola a trabalhar com um enfoque globalizador da educação (ZABALA, 2002), o qual concebe o aluno sob uma perspectiva integral e omnilateral, onde a organização dos conteúdos e atividades de ensino sigam o horizonte de uma aprendizagem significativa. Os conteúdos não podem ser segmentados e desvinculados da realidade do aluno, pois precisam ser apropriados por ele de modo a serem vistos como instrumentos de observação, análise, experimentação, intervenção e reflexão sobre a realidade e os problemas com os quais os alunos se deparam.

Complementa a autora que o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura devem ser os eixos estruturantes e integradores de conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo na perspectiva da formação integral de sujeitos autônomos, capazes de atuar no corpo social. Além disso, a pesquisa deve ser percebida como um princípio pedagógico ou educativo.

Na prática de sala de aula, o enfoque globalizador representa que, seja qual for a disciplina que se trabalhe, seja qual for o conteúdo que se queira ensinar, sempre devem apresentar-se em uma situação mais ou menos próxima da realidade do estudante e em toda a sua complexidade, mostrando que, entre todos os problemas que a realidade coloca serão destacados aqueles que convêm ser tratados por razões didáticas. (ZABALA, 2002).

Enfim, a formação humana integral (omnilateral), diz respeito ao “[...] desenvolvimento total e multilateral, em todos os sentidos, das faculdades humanas e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de satisfazê-las. (MANACORDA, 2007). Ou seja, refere-se ao desenvolvimento de todas as potencialidades – intelectual, física, laboral, social, cultural, moral, ética e estética do ser humano, entre outras que compõem o processo formativo, de modo a possibilitar-lhe compreender as relações que se estabelecem na vida como um todo e em suas atividades, ampliando assim, sua leitura de mundo e exercendo de forma autônoma e ativa sua cidadania em todos os processos de sua existência.

3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI) NA TEORIA E NA PRÁTICA

Quando falamos de EMI de forma mais prática, da integração do ensino técnico e médio em um mesmo currículo, com matrícula única e

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

concomitante, o qual foi previsto pelo Decreto 5.154/04 e foi implantado em maior escala nas escolas técnicas federais, não foi delimitado qualquer orientação ou fundamentação teórica, metodológica ou científica para sua concretização não havendo assim, homogeneidade nas ofertas de EMI no país.

O que se buscava de fato no projeto de LDB aprovado na Comissão da Câmara e que se tenta resgatar com o Decreto n. 5.154/2004, mesmo com todas as suas contradições, é a consolidação da base unitária do Ensino Médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. O decreto supracitado tenta estabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais necessárias para assegurar essa consolidação. Entretanto, o “desempate” entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la. (RAMOS, 2006).

Baseado em Araujo (2014), o EMI, no Brasil, teve como ponto de partida uma proposta contra-hegemônica que vai de encontro à dualidade histórica da educação, a fim de oferecer aos trabalhadores a integração entre a formação social/política e o trabalho, utilizando os pressupostos do trabalho como princípio educativo, considerando a realidade concreta dos trabalhadores e visando à emancipação do estudante trabalhador. Na história brasileira recente, a ideia de ensino integrado foi analisada por vários intelectuais, tais como, Frigotto (1985), Ciavatta (2005), Ramos (2005), Moura (2013), Araujo (2014), entre outros.

Com respaldo em Araujo (2014), o EMI constitui-se, como um projeto pedagógico inspirado na ideia gramsciana de escola unitária, sem confundir-se com ela e de conteúdo democrático, pois busca articular a formação aos interesses dos trabalhadores e da sociedade. No âmbito da política, o EMI contrapõe-se à lógica hegemônica, que visa subordinar os processos formativos às demandas específicas e imediatas do mercado capitalista.

O ensino integrado pode ser entendido, ainda, como um resgate a um conjunto de proposições registradas na história da educação brasileira, de modo mais ou menos articulado a um projeto socialista, a fim de ampliar os horizontes da formação dos trabalhadores, a exemplo das proposições da educação integral de Anísio Teixeira, na década de 1930.

Para Ciavatta et al. (2005), o EMI é qualificado como uma proposta de “travessia”, na direção da escola unitária e politécnica, a fim de superar o dualismo, a fragmentação, o aligeiramento e a superficialidade, presentes na atual educação profissional integrada ao ensino médio para jovens trabalhadores.

Assim como para Araujo (2014), que defende a ideia de ensino integrado, pode-se pressupor a articulação entre trabalho, ciência e cultura,



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

e entende-se que esta articulação deva ser o ponto fundamental do projeto de EMI, inspirado na Filosofia da Práxis, frente a outras propostas de educação que se propõem integradoras entre o pensar e o fazer, mas que o fazem sob a orientação pragmática.

Argumenta esse autor, que, 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, na maioria das vezes, submetendo-os às imposições do mercado capitalista, as pedagogias inspiradas na Filosofia da Práxis visam à construção do futuro e, para isso, comprometem-se com sujeitos amplamente desenvolvidos, capazes de produzir e de transformar a sua realidade.

Neste sentido a integração no ensino médio deve não só possibilitar a compreensão e o domínio dos princípios científicos e tecnológicos com fins nos processos produtivos da sociedade capitalista, como também promover o pensamento crítico e reflexivo para a atuação na vida, em seus aspectos histórico, social, cultural e político, estabelecendo, assim, uma educação transformadora e politécnica, visando à emancipação do sujeito.

Segundo Ramos (2013), tradicionalmente, a educação escolar tem focado no aprender a conhecer, valorizando os aspectos cognitivos e o domínio dos conhecimentos curriculares, como calcular e escrever, focando, assim, em menor escala, no aprender a fazer e nos conteúdos atitudinais.

O EMI que deveria ter como objetivo resgatar os “[...] fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e omnilateral e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci” (RAMOS, 2011, p. 775), assim como, garantir a base unitária comum para todos, incluindo os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente, numa perspectiva da integração dessas dimensões, em termos práticos, em muitos casos, foi implementado apenas como forma de matrícula única em um mesmo curso de ensino médio e técnico com pouca ou nenhuma articulação entre eles, conforme foi sugerido no decreto supracitado (MOURA, 2007).

A materialização do EMI pressupõe a concretização, na escola, de práticas pedagógicas integradoras. Ao propor essa discussão, é indispensável esclarecer o conceito de prática pedagógica, o qual neste estudo ultrapassa a articulação dos três elementos que constituem essa prática (conhecimento, professor e estudante), considerando-a primordialmente como uma prática social. Nessa visão, são considerados os contextos, as relações, as especificidades dos conhecimentos e dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Como defendem Caldeira e



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Zaidan (2010), a prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais.

Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente (sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais); aos demais profissionais da escola (suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam); ao discente (sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural); ao currículo; ao projeto político pedagógico da escola; ao espaço escolar (suas condições materiais e organização); à comunidade em que a escola se insere e às condições locais.

Assim, a implementação do EMI dentro de uma instituição não se resume à questão pedagógica e a um projeto curricular de ensino, requer a superação de diversos desafios dentre eles os de gestão, os pedagógicos, as condições de ensino, as condições materiais, os hábitos estabelecidos culturalmente que limitam a formação integrada dos alunos, dentre outros (COSTA, 2012).

Neste sentido, o projeto do EMI e a materialização de práticas pedagógicas de integração pressupõe, ainda, práticas de gestão democrática, capazes de assegurar o envolvimento efetivo dos docentes, dos diferentes profissionais da educação e da comunidade na sua construção, partindo do desejo da transformação social e de reformulação da prática associada à teoria, como instrumento de emancipação dos sujeitos (ARAÚJO, 2014).

A prática pedagógica no sentido teoria-prática, em que a teoria se modifica constantemente com a experiência prática, que, por sua vez, se modifica constantemente com a teoria, é entendida como práxis. Desse modo, a atividade de transformação das circunstâncias, as quais nos determinam a formar ideias, desejos, vontades, teorias, que, por sua vez, simultaneamente, nos determinam a criar na prática novas circunstâncias e assim por diante, de modo que nem a teoria se cristaliza como um dogma e nem a prática se cristaliza numa alienação (FREIRE, 2001).

Pode-se dizer que o conceito de práxis é uma relação entre teoria e prática coerente com a ideia de Marx, para quem a práxis é o fundamento da teoria e remete para a transformação material da realidade.

CONCLUSÃO



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Concluímos, então, que atualmente as investigações a respeito do tema proposto têm sido crescentes, que a discussão acerca da necessidade do estabelecimento de diálogos entre as diferentes áreas do conhecimento e as pesquisas nesse sentido têm aumentado em busca de pistas para concretizar ações dessa natureza. Contudo, apesar de evidenciar que existem estudos na área da formação humana integral relacionada à prática pedagógica no EMI e abordar o que os autores estão discutindo a esse respeito, são necessárias medidas para aumentar essa produção do conhecimento, disseminá-lo, revelar melhor viabilidade de aplicação, em forma de práxis, e apontar caminhos para a ampliação da produção acadêmica visando à transformação social.

Assim, baseado em Araujo (2014), o EMI deve articular o saber propedêutico com o instrumental, as atividades manuais com as intelectuais, em que muito mais que um jogo de palavras, trata-se de um posicionamento político que toma a educação pela categoria dialética da totalidade, cuja prática e teoria se constituem numa unidade que permite aos homens o domínio teórico-prático e político-social, na busca da formação humana integral.

Sabemos ainda que a integração e o diálogo com as diferentes áreas do conhecimento não são tarefas fáceis, devido a múltiplos fatores que perpassam essa questão, que vão desde o contexto histórico da sociedade capitalista, a formação inicial e continuada do docente chegando à falta de espaços e tempos destinados a essa discussão no chão da escola. Muitos são os desafios. É preciso, pois, investir na formação dos profissionais da educação, elaborar políticas públicas eficazes e propor uma reformulação curricular, que contemple a integração, a ciência, a cultura, a tecnologia como eixos estruturantes e se funde no trabalho e na pesquisa como princípio educativo, pode-se fazer algo que se aproxime da práxis e da politecnicidade, como sugerem os autores abordados nesta pesquisa.

Conforme Araujo (2016), não podemos 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 as 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.

BIBLIOGRAFIA

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba, 2014, V.7. Disponível em: <file:///D:/Users/1945148/Downloads/7956-20820-1-PB.pdf> Acesso em: 22 jun. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. (1996). **Lei N° 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Congresso Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1998.

_____. (1997). **Decreto N° 2.208**, de 14 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília: Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, 18 abr, Seção 1, 1997.

_____. (2004). **Decreto N° 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília: Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Presidência da República, 26 jul, 2004.

_____. (2012). **Resolução nº 2**, de 30 de janeiro 2012. Define as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Ministério da educação conselho nacional de educação câmara de educação básica. Diário oficial da República Federativa do Brasil N° 22, 2012.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA L. M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. A (Org). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, A. M. R. **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.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto alegre: Book,am, 2004.

FRANCO, M. C. A. Escola do trabalho: A fotografia como fonte histórica. In: MAGALDI, A. M. et al. **Educação no Brasil: história, cultura e política**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **O ensino médio integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, 11(3) set./dez. 1985.

GRAMSCI, A. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

HARVEY, D. **A Condição pós-moderna**. São Paulo. Loyola. 1993.

KUENZER, A. Z. Educação Profissional: categorias para uma Nova Pedagogia do Trabalho. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, V. 25, n. 2, p.19-29, mai./ago. 1999.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, D. H. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

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

RAMOS, M. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011.

RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia**. Ministério da Educação. Programa Salto para o Futuro. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Boletim 07. Maio/Junho, 2006.

RAMOS, D. K. Os conteúdos de aprendizagem e o planejamento escolar. **Psicopedagogia On Line**, v. 3, p. 1-11, 2013. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1582#.UUny8DeNAXs

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde. FIOCRUZ, 1989.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.