

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ENSINO INTEGRADO

Ronaldo Marcos de Lima Araujo – UFPA

Agência(s) Financiadora(s): CNPq /Capes

Introdução

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 do “todo”.

Sob esta perspectiva entendemos compreendemos o projeto de ensino integrado que, na fala de Franco (2005, p 18), deve ter sentido 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 de acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais. 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 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.

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.

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.

Assumimos algumas indicações de Pistrak (2000) como referência, 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).

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, pois há uma miríade de procedimentos que, em função da matéria, dos alunos e das finalidades educacionais específicas, podem favorecer mais ou menos 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 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, principalmente.

Defendemos 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 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 e sustentamos que mais importante que a definição antecipada 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.

Não reduzimos, entretanto, 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 brasileira¹. Em pesquisa realizada em 2011, Costa (2012) recuperou trinta e seis (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.

¹ De diferentes maneiras Lobato (2010), Mendonça (2012) e Barros (2008) recuperam diferentes acepções e usos para as propostas de educação articuladas às ideias de integração, integralidade e educação integral no Brasil.

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 (p. 38)

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, principalmente os das redes estaduais de ensino.

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).

Se por um lado o ensino integrado tem se revelado de difícil operacionalização, em função dos vários problemas colocados acima, por outro lado consideramos que as pedagogias liberais, em geral, e a Pedagogia das Competências, em particular, não oferecerem possibilidades reais de desenvolverem capacidades amplas e ilimitadas dos trabalhadores, que lhes permitam compreender a totalidade social². 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

² 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.

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, destacamos que neste artigo, 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.

Organização do trabalho pedagógico e ensino integrado

Compreendemos 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.

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.

Consideramos o currículo como uma arena política de ideologia, poder e cultura, que consiste em um campo ideológico por transmitir e produzir uma visão de mundo vinculado aos interesses dos grupos sociais, por meio das práticas educativas. Também entendemos que a educação escolar brasileira tem a sua organização curricular marcada por formas curriculares instrumentais e promotoras de um tipo humano conformado, política e pedagogicamente. A Pedagogia das Competências, que assumiu centralidade nas formulações educacionais oficiais na década de 1990, no Brasil, inspirada na Filosofia Pragmática, tinha 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 deveria 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, p. 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, a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social.

A 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) compreendia que a realidade social se constituiria como ponto de partida para os currículos integrados e a realidade social transformada como ponto de chegada.

A 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. 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).

O compromisso com a transformação social revela a teleologia do projeto de ensino integrado. É este princípio que distingue 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**. 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.

Problematização, trabalho cooperativo e autoorganização como possibilidades de procedimentos de ensino integrado

É necessário enfrentar também o desafio de pensar estratégias 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, p. 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.

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;
- e
- A ação docente se revelando na prática concreta e na realidade social.

Tomamos 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 é nessa perspectiva que são 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 resignificação 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.

As 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 e da problematização, e para cultivar o sentimento de solidariedade, por meio do trabalho coletivo e cooperativo.

a) Valorização da atividade e da problematização como estratégias de promoção da a autonomia

A valorização da atividade (de docentes e discentes) nos processos formativos é necessária para a efetivação de projetos integradores de ensino, mas 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.

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 é 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 crítica e 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, 20009, 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.

A autonomia, condição desejável pelo projeto de ensino integrado, é aqui entendida como capacidade de os indivíduos compreenderem a sua realidade, de modo crítico, em articulação com a totalidade social, intervindo na mesma conforme as suas condições objetivas e subjetivas. Em outras palavras, reconhecendo-se como produto da história, mas também como sujeito de sua história.

A ideia de autonomia também pode ser identificada com a defesa da auto-organização dos estudantes³ feita por Pistrak (2009). Para o educador soviético a autoorganização (**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.

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

A força criativa desenvolve-se principalmente por meio de estratégias de problematização da realidade e dos conteúdos escolares, suscitando a busca por ferramentas, teóricas e práticas, capazes de auxiliar os indivíduos na enfrentamento de suas tarefas cotidianas e históricas.

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

³ Também identificada por este autor como auto-direção.

realidade social se orientada por um projeto político-pedagógico de transformação da realidade.

b) Trabalho colaborativo como estratégia de trabalho pedagógico

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 valorizadas, mas sem que isso signifique o abandono das 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.

Considerações conclusivas: sobre os 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

previsão de ineficácia, 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.

Procuramos considerar diferentes possibilidades metodológicas para a experimentação do projeto de ensino intergado e sustentamos que não existe uma única técnica mais adequada para a implementação do ensino integrado pois considerar esta possibilidade seria sucumbir a um determinismo metodológico.

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, quanto mais abarcar a dinâmica das relações sociais, afinal a prática pedagógica ultrapassa o espaço escolar.

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.

A ideia de integração não caracteriza, por si, uma pedagogia que visa a transformação, já que várias são as pedagogias que propõe integrar trabalho e educação. A Pedagogia das Competências, por exemplo, 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.

A articulação entre trabalho e ensino deve servir para formar homens onilaterais, ou seja, promover desenvolver amplas capacidades humanas, intelectuais e práticas, assim, o trabalho coloca-se como princípio educativo somente quando compreendido na perspectiva da revolução social. Compreendê-lo apenas na sua perspectiva pedagógica seria, portanto, um equívoco.

Referências bibliográficas:

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.

ARAUJO, R, de L. **Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso.** Tese de doutoramento defendida no PPGED da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2001.

ARAUJO, R. M. de L. RODRIGUES, D. do S. **Filosofia da Práxis e Ensino Integrado: uma questão ético-política.** In: OLIVEIRA, J. P. G.; RODRIGUES, D. S.; SILVA, J. B. C.; Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional. São Paulo: Papirus, 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.

BIANCHETTI, L. et all. **Interdisciplinariedade.** Petrópolis: Vozes, 1995.

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

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.

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

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

FRIGOTTO, G. **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 Martinérez, 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, M. **Concepção Dialética da Educação.** 8 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

LOBATO, D. **Didática da Educação Profissional no SENAI-PA.** Dissertação (Mestrado em Mestrado Acadêmico Em Educação) - Universidade Federal do Pará. Belém: 2010.

MACHADO, L. R. de S. 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.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. O Ensino Profissional no Brasil: contribuições das pesquisas sobre a história das instituições escolares. IN: ARAUJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. do S. (Orgs.) **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. 188 p.

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

RAMOS, M. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. In: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm. Acessado em 05/10/2012.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

VÁZQUEZ, A. S.. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.