

FILOSOFIA DA PRÁXIS E ENSINO INTEGRADO: PARA ALÉM DA QUESTÃO CURRICULAR¹

The Praxis Philosophy and integrated education: an ethical and political question

RODRIGUES, Doriedson do Socorro²
ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima³

RESUMO

Focamos neste artigo as práticas pedagógicas em educação profissional e problematizamos o suposto subjacente às políticas oficiais brasileiras de que o ensino integrado pode ser construído somente com processos de formação docente e com estratégias curriculares. A partir de uma pesquisa bibliográfica, apoiados na Filosofia da Práxis, sustentamos que a efetivação de estratégias de ensino integradoras do pensar e do fazer depende principalmente da existência de projetos políticos de transformação social, revelados em um posicionamento docente e no compromisso institucional com uma práxis pedagógica revolucionária.

Palavras-chave: Educação profissional; Ensino integrado; Filosofia da Práxis.

ABSTRACT

In this article we focused the pedagogical practices on professional education and problematized the underlying presumption to the Brazilian official politics that the integrated education can only be constructed with processes of teaching formation and curricular strategies. From a bibliographical research, supported in the dialectic materialism, we support that the efetivation of integrators education strategies of thinking and making mainly depends on the existence of political projects of social transformation, disclosed in a teaching positioning and in institutional commitment with revolutionary pedagogical praxis.

Keywords: Professional education; Integrated education; Praxis Philosophy.

¹ Artigo resultante das ações de pesquisa integradas no Projeto "Práticas Formativas em Educação Profissional no Estado do Pará: em busca de uma didática da educação profissional", financiado pelo CNPq.

² Professor da Universidade Federal do Pará – UFPA. Doutorando em Educação pela UFPA. E-mail: doriedson@ufpa.br.

³ Professor da Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFPA. Pesquisador do CNPq. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação da Universidade Federal do Pará. Doutor em Educação pela UFMG. E-mail: rlima@ufpa.br.

A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade (KOSIK, 2002).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em pesquisa realizada recentemente, perguntávamos se teria havido mudança qualitativa nas práticas pedagógicas nas instituições paraenses de educação profissional em função das políticas educacionais dos anos 1990, que se orientavam pela lógica das competências, ou das políticas mais recentes que indicam a adoção do projeto de ensino integrado.

Buscávamos realizar uma avaliação mais aprofundada das possíveis mudanças qualitativas nas ações empreendidas pelas instituições, de modo a reconhecer a sua didática compreendida a partir das categorias: objetivos de ensino, conteúdos de ensino e métodos de ensino e de avaliação.

Observamos na realidade paraense que, em diferentes instituições, prevalece “certo” tradicionalismo pedagógico. Verificamos, também, que prevalece o mercado e as competências como referências centrais, mesmo que outros referenciais também se façam presentes, e que o debate acerca do ensino integrado ainda é recente e restrito a poucas instituições.

De um modo geral, os procedimentos metodológicos e as estratégias de organização curricular e de avaliação assemelhavam-se muito nas diferentes experiências, mesmo naquelas em que existia a tentativa de efetivação de um ensino integrado. Não nos pareceu, portanto, ser este o fator decisivo e distintivo das práticas educativas.

Do ponto de vista das finalidades, entretanto, ficaram claras as distinções. Foram várias as referências apontadas na pesquisa, algumas antagônicas entre si, e estas parecem relacionar-se com o projeto político que abraçam as instituições e os seus profissionais, com a compreensão e a postura de cada sujeito e com a trajetória teórico-prática vivenciada em cada instituição pesquisada.

Isso nos faz considerar que mesmo questões técnicas da didática são definidas, explicadas e entendidas em função dos projetos político-filosóficos nos quais elas se assentam e com os quais se articulam, ficando claro que a dimensão pedagógica fica subordinada à dimensão política com a qual se associa.

Isso significa, ainda, que a compreensão de um projeto de ensino integrador pressupõe a edificação de uma práxis revolucionária. Não é, portanto, uma questão curricular, de reestruturação dos programas e projetos de ensino, mas uma questão fundamentalmente política e filosófica. Depende muito mais do posicionamento que a instituição e o profissional da educação assumem frente à realidade do que dos procedimentos didáticos que são

pautados pela organização do curso e que serão utilizados pelos docentes. Estes são necessários, mas não suficientes para que as práticas discursivas sobre uma educação crítica e transformadora passem a ser, de fato, convertidas em ações pedagógicas.

Esta é a tese que desenvolvemos neste artigo, sustentada em dados de pesquisa realizada e orientada pelas formulações pedagógicas de bases marxistas. Problematizamos as diferentes formulações que se fazem em torno do projeto de ensino integrado que remetem a possibilidade de sua concretização à capacidade de renovação pedagógica ou curricular a ser empreendida pelas diferentes instituições de ensino.

○ PROJETO DE ENSINO INTEGRADO

A ideia do trabalho como princípio educativo tem inspirado diferentes projetos de educação destinada aos trabalhadores que buscam caracterizar-se em função de seu compromisso com a utopia de uma sociedade futura dos trabalhadores, socialista, opondo-se a concepções pedagógicas de cunho liberal que buscam, em essência, condicionar o trabalho somente ao domínio dos procedimentos técnicos necessários ao seu desempenho profissional e à consequente reprodução do capital. Estas reduzem a imersão dos trabalhadores no interior das relações político-sociais que permeiam o mundo do trabalho, da ciência, da cultura, do desporto, restringindo a possibilidade de que esses sujeitos se tornem indivíduos autônomos do ponto de vista intelectual, político e profissional.

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

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

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

somente numa sociedade de iguais pode desenvolver-se plenamente a individualidade humana.

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

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

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

Enquanto projeto político e pedagógico, compreendemos que a efetiva materialização dessa integração requer não apenas um redimensionamento curricular e a “formação docente” adequada para tal, como tem se resumido a propor o Ministério da Educação. Sustentamos que o projeto do ensino médio integrado pressupõe, também, um coerente projeto de financiamento capaz de promover a qualificação da estrutura física dos espaços formativos, de modo que os alunos possuam espaços para o desenvolvimento da experimentação e das práticas de estudo e investigação, compreendido como meio eficaz de aprendizagem, articulador do fazer com o pensar. Pressupõe, ainda, práticas de gestão democrática, capazes de assegurar o envolvimento efetivo dos diferentes profissionais da educação e da comunidade com a sua construção.

Também tem sido arrolado o imperativo de um desenho curricular que dê conta de amalgamar saberes técnicos e saberes propedêuticos enquanto unidades de ensino. Do mesmo modo, é importante, mas não suficiente, o investimento em processos efetivos de valorização e qualificação docente, que implique um compromisso com a melhoria das condições materiais e imateriais de realização do trabalho docente. Destacamos neste texto que

práticas educativas integradoras requerem, também, uma atitude diferenciada dos profissionais da educação, de modo a favorecer a construção de uma nova cultura que se revele em uma **atitude pedagógica integradora**.

Já há estudos, como o de Santos (2008), que revelam que a experiência de implementação de ensino médio integrado (compreendido como forma), pode não ter maiores repercussões efetivas na prática escolar.

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

Franco (2005) destaca alguns pressupostos capazes de orientar um projeto de ensino integrado. Parte de um compromisso político com uma sociedade não dualista e toma a lei como um condicionante necessário, defende a necessidade de adesão dos gestores e professores responsáveis pela formação geral e específica, a articulação da instituição com os alunos e as famílias, o exercício da experiência da democracia, o resgate da escola como lugar de memória e a garantia de investimentos na educação. Defendemos aqui que esse conjunto de pressupostos deve implicar a construção de um novo projeto pedagógico e didático que se revele na atitude docente integradora frente aos processos de construção e de difusão (ensino) dos conhecimentos, independente da forma de curso na qual se está trabalhando.⁴

Isso significa uma atitude docente diferente em relação ao próprio cotidiano do ensino médio, no sentido de se desenvolver uma pedagogia na qual o fazer e o pensar constituam um todo orgânico, quer se trate de aulas de mecânica de automóveis ou de linguagem, matemática ou física, por exemplo.

A questão pedagógica, então, não se encontra no domínio tão somente de fragmentos de conhecimentos das diversas disciplinas que perfazem o desenho curricular do Ensino Médio Integrado, de modo a permitir que o docente integre-os no exercício da disciplina que esteja a desenvolver no ambiente escolar. Pelo contrário, a dualidade se *quebra* quando os sujeitos do ensino e da aprendizagem incorporam em seu fazer pedagógico a atitude de quem busca articular o pensar e o fazer enquanto práticas dialógicas que possibilitam compreender e transformar a realidade que se vivencia cotidianamente. É preciso, então, vivenciar uma práxis educativa enquanto atitude transformadora, o que significa *incorporar o pensar e o fazer enquanto unidade pedagógica*.

⁴ Está em construção no Programa de Pós-Graduação em Educação uma dissertação da mestranda Adriana Maria de Nazaré Souza que parte da hipótese da possibilidade de ensino integrado (conteúdo) ser desenvolvido no ensino técnico subsequente.

PENSAR & FAZER, PRÁTICA PEDAGÓGICA E ATITUDE HUMANA TRANSFORMADORA

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

Transformação e atitude são termos chaves na definição de práxis defendida por Vázquez. Segundo Fernandes *et al.* (1996, s/p), o termo *atitude* pode significar historicamente “maneira, norma de procedimentos que uma pessoa mantém em determinadas conjunturas”, enquanto que *transformação* implicaria, por meio do verbo *transformar*, “tornar diferente do que era; mudar a forma de”. Note-se que a atitude por si só pode acarretar acomodação diante da realidade, mas especificada pelo termo *transformadora* assume um conteúdo político de quem, diante da realidade, se inquieta e se propõe a modificá-la.

Sève (1989) toma as atitudes como dimensão mais superficial da individualidade humana, reveladora da sua história de vida (do que o homem fez de sua vida e o que a vida fez do homem), portanto, em permanente processo de construção. Em termos marxianos, a atitude humana transformadora significa a possibilidade de construção das condições subjetivas para a derrocada do modo de produção capitalista, para o que a educação, por meio das interações e ações pedagógicas desenvolvidas pelos diferentes sujeitos das práticas formativas, principalmente docentes, pode muito contribuir, principalmente quando se promove a integração entre o fazer e o pensar num todo orgânico frente à realidade por eles vivenciada.

Práxis, nos moldes propostos por Vázquez (1968), não se refere, então, a uma atitude contemplativa diante da realidade. Pelo contrário, refere-se a uma posição política que revela a opção pela transformação, pelo mergulho dos homens tanto na esfera material como social a fim de atender necessidades revolucionárias. Em termos pedagógicos, essa concepção de práxis choca-se com posturas pedagógicas que dicotomizam a unidade teoria-prática, porque colocam o sujeito frente ao conhecimento como mero receptor de informações, onde o mestre inscreve um fazer ou um saber dissociado de uma atitude crítica diante do próprio conhecimento. No dizer de Semeraro (2006), há necessidade de intelectuais, na linha gramsciana, que promovam uma “nova inteligência social”, capaz de pensar a realidade político-social na perspectiva da classe trabalhadora. E isso se faz com atitudes pedagógicas de quem compreende seu papel como dinamizador de (re)descobertas de conhecimentos, fomentador de sujeitos ativos diante do conhecimento e da realidade perante a qual se constitui ou não a verdade tal como a concebe Vázquez (1968) como o “caráter terreno” do pensamento.

O “novo intelectual” (que não é apenas um indivíduo, mas é também constituído por diversos sujeitos políticos organizados), enquanto analisa criticamente e trabalha para

“desorganizar” os projetos dominantes, se dedica a promover uma “nova inteligência social”, capaz de pensar a produção, a ciência, a cultura, a sociedade na óptica da classe subjugada à qual pertence (SEMERARO, 2006, p. 19).

Atitude humana transformadora implica postura docente que transcenda ao simples exercício do cotidiano escolar, portanto, incorporando-se em um projeto político que almeja a transformação radical da sociedade, para o qual a ideia de integralidade na formação do homem é referência pedagógica central, porque lhe garantiria tanto os saberes científicos como os saberes relacionados a direitos e deveres, necessários para que todo cidadão possa estar em condições de tornar-se dirigente (MANACORDA, 1991). Nesse sentido, a atitude docente frente à realidade educativa também necessita se adequar a esse projeto de sociedade, pois é o educador quem realiza em suas atividades a unidade teórico-prática, sem a qual as mudanças curriculares tornam-se vazias de sentido revolucionário.

Sem essa atitude humana transformadora de que nos fala Vázquez, corre-se o risco de as ações pedagógicas desempenhadas pelos docentes caírem ou na pretensa crença de que os conhecimentos por si só transformam a realidade ou que a questão deva se centrar no domínio de um saber que vai nortear as ações no trabalho, na família, nas demais esferas sociais. Para Vázquez (1968), práxis implica articulação entre teoria e prática, na qual o envolver do homem com a realidade vai produzindo saberes que se emolduram à medida que se vão gestando no cotidiano dos sujeitos. Em termos pedagógicos, trata-se da postura docente que propicia um ensino em que pensar e fazer se encontram integrados no cotidiano escolar de qualquer disciplina, seja esta ligada às artes, ao desporto, ao domínio específico de uma especialização da esfera do trabalho, independente, inclusive, do desenho curricular em que se esteja trabalhando (não que isso não seja importante).

PRÁXIS: ATITUDE HUMANA TRANSFORMADORA – UM ARQUÉTIPO PROPOSITIVO

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

Manacorda (1991), explicando as reflexões gramscianas sobre o trabalho como princípio educativo, tem muito a nos esclarecer nesse sentido. Segundo esse autor, o trabalho se manifesta no ensino por meio do conteúdo e do método. Em termos de método, advoga-se a unidade teórico-prática como forte elemento a possibilitar que os sujeitos (re)descubram os conhecimentos, por meio do exame da realidade, do refazer experiências, analisando práticas já estabelecidas para, a partir delas, projetar outras formas de compreender a realidade que se materializa cotidianamente. Em termos de conteúdo, convida os docentes, por exemplo, a tomarem a atitude revolucionária de envolverem os discentes nos diversos conhecimentos de

bases científicas resultantes do trabalho humano, o que implica formação integral.

Sob essa perspectiva, um projeto pedagógico integrador, inclusive o projeto do Ensino Médio Integrado, implica atitude política que viabilize o ensino fundado no conhecimento científico e com uma metodologia em que os ensinantes e aprendizes sejam sujeitos ativos do processo pedagógico. Sem essas atitudes corporificadas conscientemente nas práticas pedagógicas, mudanças curriculares podem cair num amálgama de conhecimentos que, na pretensa crença de se integrarem, resultam ainda mais em fragmentações, porque carecem de uma tomada de consciência sobre o próprio papel pedagógico a ser desenvolvido no interior dos ambientes escolares.

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

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

Note-se, então, que o assumir o ensino integrado implica acolher paradigmas que tomam os conhecimentos como resultantes da imersão dos homens na realidade, perscrutando-a, analisando-a, indagando-a, bem como valorizando a produção coletiva desses conhecimentos, o que acarreta um tratamento diferente para o que seja verdadeiro, no sentido de se propiciar condições para que os aprendizes *mergulhem na realidade social*, a fim de (re)descobrirem os objetos de aprendizagem.

Mais uma vez reforça-se o postulado de se entender o Ensino Integrado como práxis, atitude humana que transforma a realidade, no sentido de formar sujeitos que articulem as verdades ao exame da realidade. Confrontam-se, assim, os modelos de ensino conteudistas, a partir dos quais os conhecimentos são postos como verdadeiros, sem que tenham sido observados pelos aprendizes no cotidiano de suas práticas. Esclarecedores são, nesse sentido, os comentários de Vázquez (1991, p. 155-156) sobre a práxis como critério de verdade:

Se a práxis é fundamento do conhecimento; isto é, se o homem só conhece um mundo que é objeto ou produto de sua atividade, e se, além disso, só o conhece porque atua praticamente, e graças a sua atividade real, transformadora, isso significa que o problema da verdade objetiva, ou seja, se nosso pensamento concorda com as

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

A concepção marxiana de práxis pressupõe, então, um laço entre filosofia e realidade (VÁZQUEZ, 1968), de modo que o mergulho nesta última vai configurando um conhecimento-saber (teórico, portanto) que se molda, à medida que o real também vai se modificando pela ação do homem, a fim de contribuir para a transformação do real que, na perspectiva da práxis, pressupõe a humanização do homem face ao fetichismo da mercadoria que lhe foi imputado pelo capitalismo. No dizer de Semeraro (2006, p. 17), ao comentar a perspectiva gramsciana de apreensão do real:

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

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

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

Sem esse engajamento que, segundo Gramsci (1968), é um definidor da identidade dos intelectuais orgânicos a serviço da transformação social, propostas de formação docente que articulem diferentes conhecimentos a serem dominados, numa tentativa de se forjar um educador multidisciplinar (ou interdisciplinar, transdisciplinar, etc.), tornar-se-ão, mais uma vez, exemplos de fragmentação da unidade teórico-prática, com sujeitos ministrando múltiplos conhecimentos, mas sem desenvolver uma atitude

instigadora frente a seu aprendizado; sem torná-los objetos de aprendizagem que resultam da articulação metodológica entre o fazer e o pensar realizados concomitantemente.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Políticas têm sido construídas em nome de projetos educacionais integradores, projetos têm sido propostos e implementados, mas a experiência tem revelado muitos de seus limites e as dificuldades de promoverem as mudanças necessárias nas práticas formativas, entre outras coisas, em função da falta de efetiva vontade política dos governantes de plantão, da insuficiência dos investimentos públicos e do direcionamento de seu foco para dimensões específicas e pontuais, necessárias, mas não suficientemente fortes para promover ações docentes integradoras, reflexos da compreensão da integração dos fenômenos físico-sociais na totalidade social.

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

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

Não menos importante encontra-se o fato de que essa nova atitude frente ao próprio conhecimento implica engajamento político-social tanto de docentes

como discentes, no sentido de, por meio do domínio de diferentes esferas de conhecimentos resultantes do trabalho humano, irem se criando as condições não só para se participar com qualidade nas esferas do trabalho produtivo, como também culturais, familiares, desportivas, sociais, por exemplo, mas também de se ir forjando quadros dirigentes, na perspectiva da classe trabalhadora, que possam ir construindo a emancipação humana, o que, em linhas gerais, implica transformação radical da sociedade.

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

REFERÊNCIAS

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

ARAUJO, R. M. de L. **Práticas formativas em educação profissional no Estado do Pará**: em busca de uma didática da educação profissional. Relatório de pesquisa. Belém, 2010.

_____. **Tecnologias Organizacionais e Qualificação**: os aspectos atitudinais da qualificação. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

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

FERNANDES, F.; LUFT, C. P.; GUIMARÃES, F. M. **Dicionário Brasileiro Globo**. 42. ed. São Paulo: Globo, 1996.

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

FRANCO, M. C. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; FRANCO, M. C.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MANFREDI, Sílvia. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

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

RAMOS, Marise. Educação Básica e Educação Profissional: Projetos em Disputa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, Poços de Caldas. Texto base para exposição na sessão especial na reunião anual da Anped realizada em Poços de Caldas, no período de 07 a 11/10/2003.

SANTOS, Rosineide de Belém Lourinho dos. **Esboço de Leonardos: a experiência da forma integrada de ensino profissional do CEFET – PA.** 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

SANTOS, M. T.; ARAUJO, R. M. L. A didática da Educação Profissional de Nível Técnico na Escola Técnica Estadual Magalhães Barata. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPA, 19., 2008, Belém. *Anais...* Belém: EDUFPA, 2008.

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

SÊVE, L. A Personalidade em Gestação. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B. **Elementos para uma Teoria Marxista da Subjetividade.** São Paulo: Vértice: 1989. p. 147-178.

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