

# ENSINO INTEGRADO COMO PROJETO POLÍTICO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

## *Integrated education as a political project of social transformation*

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima<sup>1</sup>

RODRIGUES, Doriedson do Socorro<sup>2</sup>

SILVA, Gilmar Pereira da<sup>3</sup>

### RESUMO

Este trabalho traz uma sistematização de ideias que têm servido como referências para práticas pedagógicas contra-hegemônicas, tendo em vista a possibilidade de orientarem a definição das finalidades de uma prática pedagógica integradora. Problematisa a possibilidade de soluções apenas didáticas para a experimentação do projeto de ensino integrado e, por meio de pesquisa bibliográfica, com base no materialismo histórico-dialético, sustenta que mais importante que a definição de técnicas e procedimentos capazes de promover a integração é o compromisso ético-político com a formação ampla dos trabalhadores e com a sua emancipação. Conclui reconhecendo que há procedimentos que favorecem mais ou menos a integração de saberes e entre o pensar e o fazer, mas que esta não pode ser condicionada ao uso de técnicas adequadas.

**Palavras-chave:** Filosofia da práxis; Ensino Integrado; Práticas pedagógicas.

### ABSTRACT

This study presents a systematization of ideas that have served as references for counter-hegemonic pedagogical practices, considering the possibility of guiding the definition of the purposes of an integrated educational practice. Problematises the possibility of only having didactic solutions for the period of experience of a project of integrated education, using bibliographic research, based on historical and dialectical materialism. It claims that more important than the definition of techniques and procedures able to promote the integration, is the ethical-political commitment with the broad training of workers and their emancipation. Concludes recognizing that there are procedures that favor more or less the integration of knowledge and between thinking and doing, but that this can not be conditioned to the use of appropriate techniques

**Keywords:** Philosophy of praxis; Integrated Education; Pedagogical practices.

---

<sup>1</sup> Professor do Instituto de Educação da UFPA (Graduação e Pós-Graduação). Doutor em Educação pela UFMG. Pesquisador da área de Trabalho e Educação. Bolsista produtividade do CNPq. E-mail: <rlima@ufpa.br>.

<sup>2</sup> Professor da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPA. Doutor em Educação pela UFPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação da Universidade Federal do Pará – GEPT/UFPA. E-mail: <doriedson@ufpa.br>.

<sup>3</sup> Professor da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPA. Doutor em Educação pela UFRN. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação da Universidade Federal do Pará – GEPT/UFPA. E-mail: <gpsilva@ufpa.br>.

## INTRODUÇÃO

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

Destacamos que os fins da educação têm caráter social e político e que a finalidade da educação escolar deve ser a de promover o ser humano em suas amplas capacidades. Desse modo, compreendem-se as finalidades educacionais focadas nos efeitos que a formação possa ter para os sujeitos e para a sociedade e não na mera instrução.<sup>4</sup>

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

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

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

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

Para Mészáros (2005), a ideia de reformas na educação sob a marca da sociabilidade capitalista é incorreta. Para ele é necessário o rompimento com a lógica do capital se o objetivo for a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Para esse filósofo húngaro, as soluções políticas e pedagógicas não podem ser apenas formais, elas devem ser essenciais já que a educação capitalista tem, em essência, servido a fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva e a transmitir valores que legitimam os interesses dominantes. Portanto, também no âmbito educacional as soluções não podem ser formais ou meramente pedagógicas; *elas devem ser essenciais. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida* (MÉSZÁROS, 2005, p.45).

A reafirmação dessa ideia, de que os projetos educacionais têm organicidade com

---

<sup>4</sup> Não desconsideramos, entretanto, que “quem instrui também educa”, como afirmava Gramsci (1991, p.131), que se contrapunha às “pedagogias idealistas” que defendiam a *pura educatividade contra a mera instrução mecanicista*.

as relações sociais, que determinam conteúdo, método e formas de organização da educação, e que são desdobramentos dos projetos políticos, visa se contrapor às tentativas de adoção estreita do projeto de Ensino Médio Integrado (EMI), como vem sendo proposto em alguns documentos oficiais, tentado em algumas escolas e relativamente acatado por alguns dos pesquisadores da área.

Em teses e dissertações, boa parte dos estudos sobre ensino integrado tem focado, fundamentalmente, na questão de organização curricular e na formação de professores. Em evento de 2010,<sup>5</sup> reunindo diferentes pesquisadores que vêm tratando do ensino integrado, dos 36 trabalhos apresentados, 23 eram textos de pesquisas que abordavam questões de formação de professores ou de formas curriculares (tomando-se o currículo na sua perspectiva estreita relacionada apenas às estratégias de organização dos conteúdos escolares).<sup>6</sup>

Esses reducionismos produzem uma confusão acerca do projeto do ensino integrado e também podem revelar uma tendência entre os pesquisadores da área de trabalho e educação, mesmo entre aqueles de perspectiva crítica.

Diferentes estudos têm revelado que os docentes não compreenderam o ensino integrado (SANTOS, 2008); que alguns docentes entenderam a integração como articulação e simultaneidade (SILVA, 2009; BENTES, 2009); ou, em alguns casos, que os docentes resistem a mais esta novidade (RODRIGUES, 2010) que exigiria novas adaptações e mudanças na organização do trabalho didático.

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

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

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

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

---

<sup>5</sup> Seminário Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Concepções e Possibilidades. Princípios e Possibilidades da Organização Curricular do Ensino Médio Integrado. Organizado pelo Grupo THESE (Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde) – UFF, UERJ e EPSJV-Fiocruz. Realizado na EPSJV-Fiocruz (Rio de Janeiro), em dezembro de 2010.

<sup>6</sup> Cf. Araújo (2013, p.47). Dados retirados dos resumos dos trabalhos apresentados.

## 1. O ENSINO INTEGRADO COMO UM PROJETO POLÍTICO CONTRA-HEGEMÔNICO<sup>7</sup>

Tomamos os conceitos de hegemonia e de contra-hegemonia para pensar a educação. Para tanto, recorremos a Gramsci (1991) para resgatar estes conceitos e a Mészáros (2005) para identificar as características de um projeto contra-hegemônico de educação.

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

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

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (GRAMSCI, 1987, p.95).

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

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

A ideia de contra-hegemonia se constitui então como “instrumento para criar uma nova forma ético-política” (GRAMSCI, 1991), atuando na denúncia e na reversão das condições sociais que aprofundam abismos e diferenciam marginalmente, de maneira cada vez mais desumana, os diferentes sujeitos sociais.

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

<sup>7</sup> Seção também construída em colaboração com a Dr.ª Maria Auxiliadora Maués de Lima Araujo (UEPA).

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

As mudanças sob a lógica global capitalista manteriam intacta a estrutura estabelecida. Segundo Mészáros (2005), o capitalismo age como uma *totalidade reguladora sistêmica*, a partir de *determinações fundamentais*, e somente por meio da educação não se transformam as condições de existência. Ou seja, não se pode inverter a ordem indicando que a situação dos trabalhadores deve-se à sua educação. Recuperando ideias de Adam Smith e Robert Owen, para quem a “cura” da exploração adviria do impacto da razão, Mészáros (2005) afirma que esse discurso conforma-se com os limites da sociabilidade capitalista.

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

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

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

A perspectiva assumida aqui, portanto, não é pessimista em relação à educação, pelo contrário, tomamos a educação como elemento central na disputa hegemônica entre capital e trabalho. Apoiados em Mészáros, reconhecemos a educação escolar como meio disponível e elemento necessário para transformar em realidade os ideais da emancipação humana. O êxito depende de tornar consciente esse processo de aprendizagem, no sentido amplo, maximizando o que ele tem de melhor e minimizando o seu pior.

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

## **A FORMAÇÃO PROFISSIONAL COMO OBJETO DE DISPUTA HEGEMÔNICA E A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE TRABALHADORA**

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

Para Arroyo (2002), o projeto da classe burguesa, quanto à formação dos trabalhadores brasileiros, vem girando historicamente em torno de uma estratégia de permitir a instrução (compreendida como processo de formação estreita) e reprimir os processos de formação ampla que favoreceriam a construção da consciência de classe pelos trabalhadores. Ou seja, nessa perspectiva burguesa de formação, negam-se os saberes elaborados pelos trabalhadores no interior de seus processos de trabalho, pois estes implicariam criar condições para que esses sujeitos se fortalecessem enquanto classe, podendo prejudicar os interesses da classe burguesa.

No dizer de Arroyo:

A história da educação burguesa para o povo comum gira em torno desse binômio: permitir sua instrução e reprimir sua educação-formação, ou o binômio libertar e oprimir, **libertar o povo dos preconceitos da velha ordem através de um mínimo de modernidade**, e reprimir o saber e o poder de classe (ARROYO, 2002, p.76, grifos nossos).

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

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

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

Em termos educacionais, à classe trabalhadora não interessa a mera instrução, que lhe garanta tão somente um adestramento para o desempenho de atividades específicas. Pelo contrário, para essa classe é necessária a formação ampla e consistente, que favoreça o desenvolvimento de sua autonomia e o reconhecimento de sua identidade de classe, o que implica a interlocução de saberes já institucionalizados pela escola com os produzidos pelos trabalhadores em outras instâncias socioeducativas, como sindicatos, associações de pescadores,

movimentos sociais, em suas relações de trabalho. Trata-se, então, de promover a integração entre a formação profissional com as práticas sociais dos trabalhadores.

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

Para tanto, contudo, há de se considerar que o projeto educativo delineado pelos trabalhadores pressupõe a formação de sujeitos com um perfil de um novo intelectual orgânico, nas palavras de Semeraro (2006, p.19), “constituído por diversos sujeitos políticos organizados”, que analisam criticamente a realidade político-social e trabalham “para ‘desorganizar’ os projetos dominantes”, dedicando-se “a promover uma ‘nova inteligência social’ capaz de pensar a produção, a ciência, a cultura, a sociedade na óptica da classe subjugada” à qual pertencem.

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

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

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

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

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

Enquanto projeto classista o ensino integrado deve se ocupar, resgatando Gramsci (1991), da formação de trabalhadores com as capacidades de serem dirigentes da sociedade ou de estarem em condições de controlar quem a dirige.

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

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

Assim o projeto de ensino integrado, na perspectiva aqui assumida, pressupõe uma epistemologia e uma pedagogia coerentes e com força para orientar na definição das finalidades das práticas pedagógicas integradoras. Sugerimos o conceito de práxis como fundamento de uma epistemologia que se orienta na direção de uma compreensão “inteira” do mundo natural e social.

## **2. A PRÁXIS COMO PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO DO ENSINO INTEGRADO**

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

Sánchez Vázquez (1968, p.122) postulava que não se deve compreender a práxis

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

Práxis, nos moldes propostos por Sánchez 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 às necessidades revolucionárias. Em termos pedagógicos, essa concepção de práxis choca-se com posturas pedagógicas que dicotomizam a unidade teoria-prática, porque colocam o sujeito em face do conhecimento como mero receptor de informações, em que o mestre inscreve um fazer ou um saber dissociado de uma atitude crítica diante do próprio conhecimento.

Os projetos contra-hegemônicos de educação, no dizer de Semeraro (2006), requerem intelectuais, na linha gramsciana, que promovam uma “nova inteligência social”, capazes de pensar a realidade político-social na perspectiva da classe trabalhadora. E isso se faz com atitudes pedagógicas de quem compreende seu papel como dinamizador de (re)descobertas de conhecimentos, fomentador de sujeitos ativos diante do conhecimento e da realidade perante a qual se constituem. Para esse autor, o educador seria um

“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).

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

Atitude humana transformadora implica postura docente que transcenda ao simples exercício do cotidiano escolar, portanto, incorporando-se em um projeto político que almeja a transformação radical da sociedade, para o qual a ideia de integralidade na formação do homem é referência pedagógica central, porque lhe garantiria tanto os saberes científicos como os saberes relacionados a direitos e deveres, necessários para que todo cidadão possa estar em condições de tornar-se dirigente. Nesse sentido, a atitude docente diante da realidade educativa também

necessita se adequar a esse projeto de sociedade, pois são professores e alunos quem realizam em suas atividades a unidade teoria-prática, sem o que as mudanças curriculares tornam-se vazias de sentido revolucionário.

Sem essa atitude humana transformadora de que nos fala Sánchez Vázquez (1968), corre-se o risco de as ações pedagógicas desempenhadas pelos docentes caírem ou na pretensa crença de que os conhecimentos só transformam a realidade ou que a questão deva se centrar no domínio de um saber que vai nortear as ações no trabalho, na família, nas demais esferas sociais. Para Sánchez 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 ligada às artes, ao desporto, ao domínio específico de uma especialização da esfera do trabalho, independente, inclusive, do desenho curricular em que se esteja trabalhando (não que isso não seja importante).

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

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

Sob essa perspectiva, um projeto pedagógico integrador, inclusive o projeto do Ensino Médio Integrado, implica atitude política que viabilize o ensino fundado no conhecimento científico em articulação com os saberes populares e tácitos e uma metodologia em que os *ensinantes* e *aprendizes* sejam sujeitos ativos do processo pedagógico. Sem essas atitudes corporificadas conscientemente nas práticas pedagógicas, mudanças curriculares podem cair numa junção de conhecimentos que, na pretensa crença de se integrarem, resultam ainda mais em fragmentações, porque carecem de sentido e de uma teleologia que as conduza.

A ideia de práxis não pode ser concebida também como a mera articulação entre teoria e prática. Isso diferentes pedagogias, de cunho liberal inclusive, também defendem. As pedagogias de base pragmática (como o Escolanovismo e a Pedagogia das Competências) também propõem a unidade entre o fazer e o pensar. O que

distingue essa integração entre prática e teoria (ou entre trabalho e educação), na perspectiva da práxis, é a teleologia, o compromisso com a transformação social. Se nas pedagogias de base pragmática a articulação entre pensar e fazer se dá a partir das demandas imediatas, produzindo a conformação dos sujeitos, sob a orientação da Filosofia da Práxis essa articulação se constrói em direção à transformação da realidade dada, adaptando-a às necessidades humanas.

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

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

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

Mais uma vez reforça-se o postulado de se entender o ensino integrado como práxis, atitude humana que transforma a realidade, no sentido de formar sujeitos que articulem as verdades ao exame da realidade. Confrontam-se, assim, os modelos de ensino conteudistas, a partir dos quais os conhecimentos são postos como verdadeiros, sem que os aprendizes tenham-nos observados no cotidiano de suas práticas. Esclarecedores são, nesse sentido, os comentários de Sánchez Vázquez (1968, 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 (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968), de modo que o mergulho nesta última vai configurando um conhecimento (teórico, portanto) que se molda, à medida que o real também vai se modificando pela ação do homem, a fim de contribuir para a transformação do real que, na perspectiva da práxis, pressupõe a humanização do homem em face do fetichismo da mercadoria que lhe foi imputado pelo capitalismo. No dizer de Semeraro (2006, p.17), ao comentar a perspectiva gramsciana de apreensão do real:

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

Não menos importante encontra-se o fato de o Ensino Integrado pressupor educadores que também se assumam como aprendizes, no sentido marxiano de que: “na tarefa da transformação social, os homens não podem dividir-se em ativos e passivos”, em educadores e educandos, como que se os primeiros fossem os sujeitos da história e os segundos “[...] uma matéria passiva que eles devem modelar [...]” (SÁNCHEZ 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 [...]” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 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 (1991) 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 à frente de 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.

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

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

Sobre as bases materiais necessárias para uma educação básica de qualidade social,<sup>8</sup> Frigotto (2012) identifica sinteticamente as seguintes.

- *Infraestrutura física*: que compreende a qualidade da construção, espaços específicos para as atividades pedagógicas, tamanho das salas, ventilação, luminosidade, espaços para atividades de esporte e lazer.

- *Recursos e materiais pedagógicos*: Biblioteca e laboratórios equipados e atualizados e almoxarifado para as diferentes áreas de conhecimento que constituem o currículo da escola e pessoal qualificado para o apoio na utilização dos laboratórios e biblioteca.

- *Corpo docente, trabalhadores técnicos e administrativos, serviços e pessoal de apoio*. Crucial em relação a cada um destes profissionais é a atuação numa única escola e com um piso salarial inicial definido e plano de carreira regulamentado (FRIGOTTO, 2012, p.10).

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

---

<sup>8</sup> Educação básica de qualidade social é entendida por esse autor como "uma educação de qualidade para outras relações sociais, já que a educação de *qualidade total* se refere à qualidade social requerida para a reprodução das relações sociais capitalistas e de um capitalismo tardio" (FRIGOTTO, 2012, p.7), o que corresponde aqui ao projeto de ensino integrado.

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

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

Sua efetiva materialização no seio das práticas pedagógicas desencadeadas nos ambientes escolares pressupõe muito mais que mudanças curriculares que articulem novos campos de conhecimentos como objetos de ensino. Requer uma nova atitude diante do 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 em face do próprio conhecimento implica engajamento político-social tanto de docentes como discentes, no sentido de, por meio do domínio de diferentes esferas de conhecimentos resultantes do trabalho humano, irem se criando as condições não só para se participar com qualidade nas esferas do trabalho produtivo, como também culturais, familiares, desportivas, sociais, por exemplo, mas também de se ir forjando quadros dirigentes, na perspectiva da classe trabalhadora, que possam ir construindo a emancipação humana, o que, em linhas gerais, implica transformação radical da sociedade.

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

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

As finalidades das práticas pedagógicas integradoras devem ser, portanto, de formar os estudantes para que eles, ao saírem da escola, orientem-se autonomamente na vida social e que tenham condições teóricas e práticas para construir uma nova sociedade. Sintetizamos essas referências na ideia de **liberdade**. Seria este, portanto, o significado da noção de *onilateralidade* e a referência política de um projeto de ensino integrado, a liberdade!

### 3. A ARTICULAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INTEGRAÇÃO

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

Tomar a relação entre trabalho e educação nessa perspectiva pressupõe o reconhecimento da forte ligação dos processos escolares com a realidade que, no estágio atual de desenvolvimento da sociedade, tem a luta de classes como essência. Para Pistrak (2009, p.33), *"a escola deve viver no seio da **realidade atual**, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente"*. A luta de classes, a contradição, seria a essência da realidade atual.

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

#### A INTEGRAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA REVOLUÇÃO SOCIAL

A ideia de integração não caracteriza uma pedagogia que visa à transformação, já que várias são as pedagogias que propõem integrar trabalho e educação. A Pedagogia das Competências tomou a 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 ao ajustamento da formação humana às demandas específicas e pontuais do mercado de trabalho, diferente da integração proposta pelo projeto hoje identificado como Ensino Médio Integrado, que compreende esta integração sendo amalgamada pela ideia de transformação da realidade social.

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

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

Em Gramsci (1991), também numa perspectiva classista, a articulação entre trabalho e ensino seria a chave da educação dos trabalhadores. Mas *Gramsci não fala de trabalho industrial, de inserção de crianças na fábrica, mas sim de desenvolver nelas a "capacidade de trabalhar" industrialmente, num processo escolar coordenado*

com a fábrica, mas dela autônomo (MANACORDA, 1991, p.137). Gramsci, assim, desenvolve a tese marxiana de articulação entre trabalho e educação.

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

A articulação entre trabalho e ensino deve servir, nessa perspectiva, para formar homens *onilaterais*, ou seja, promover-desenvolver amplas capacidades humanas, intelectuais e práticas, para, somente depois, favorecer a especialização.

Gramsci debatia com as pedagogias de cunho liberal, cujas bases individuais comprometiam toda possibilidade de desenvolvimento integral (MANACORDA, 1991). Gramsci defende uma escola ativa tendo seus objetivos articulados com a solidariedade social e o desenvolvimento individual e social.

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

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

Assim como Manacorda (1991), entendemos que as contribuições de Gramsci estão solidamente ancoradas em Marx.

Já Pistrak (2009) problematiza formas reducionistas de como o trabalho vinha sendo compreendido no pensamento pedagógico soviético, nos anos 1920-1930. Para esse educador soviético, o trabalho é educativo, na lógica do socialismo, somente quando compreendido na perspectiva da revolução social. Compreendê-lo apenas na sua perspectiva pedagógica seria um equívoco.

Para Pistrak o trabalho é compreendido pedagogicamente quando: (1) o processo de trabalho é inspiração para os métodos de ensino, como meio de introdução da atividade no ensino; (2) o trabalho assume uma função “ilustrativa”, como fenômeno específico que explica este ou aquele pedaço de um curso; (3) ou quando o trabalho é compreendido em sua capacidade de formar a personalidade da criança e desenvolver hábitos e aptidões sociais.

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

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

Destacam ainda que

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

Eles defendem uma...

educação básica unitária, politécnica, e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como **direito de todos** e condição da cidadania e da democracia efetivas. Não se trata de uma relação, pois, linear com o mercado de trabalho, mas mediada, sem o que não se cumprem os dois imperativos: de justiça social e de acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.74, grifos nossos).

Trata-se, pois, de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana. Mas também se trata de um projeto ético-político de empoderamento das classes trabalhadoras visando à transformação social.

### **VALORIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE DOCENTES E DISCENTES**

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

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

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

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

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

Mas a valorização da atividade (de docentes e discentes) nos processos formativos, apesar de ser condição necessária para a efetivação de projetos integradores de ensino, não distingue uma pedagogia de base social. O conceito Pedagogia Ativa é hoje polissêmico, já que ele ajuda a caracterizar tanto projetos que visam à transformação quanto projetos que visam à conformação social.

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

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

Para Pistrak (2009),

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

A atividade, portanto, na perspectiva da transformação da realidade e visando à 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 integradoras.

## **TRABALHO PEDAGÓGICO COMO ESTRATÉGIA DE TRABALHO COLABORATIVO**

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

Para Pistrak (2000), o trabalho coletivo corresponde a uma tarefa coletiva entendida como uma unidade, ou seja, requer a responsabilidade coletiva pelo trabalho.

Para esse 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 de coletivismo, que seria a forma equivocada da vida coletiva.

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

Na operacionalização do ensino integrado, práticas pedagógicas que priorizem o trabalho coletivo, ao invés do trabalho individual, devem ser, portanto, valorizadas, sem que isso signifique o abandono de estratégias de ensino e de aprendizagem individualizadas. Nesse caso, entretanto, estas devem ser compreendidas como momentos intermediários para o trabalho coletivo de ensinar e de aprender.

## **COMPROMISSO COM A AUTONOMIA DOS INDIVÍDUOS**

Tomamos também o compromisso com o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes como um dos pressupostos para a prática pedagógica integradora. Esse compromisso pode ser identificado com a defesa da auto-organização dos estudantes<sup>9</sup> feita por Pistrak (2009).

Para o educador soviético, a auto-organização (**autodireção**) dos estudantes revelar-se-ia em três capacidades: (a) habilidade de trabalhar coletivamente; (b) habilidade de trabalhar organizadamente cada tarefa; (c) desenvolvimento da capacidade criativa.

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

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

- a. A escola deve transferir para as mãos das crianças o maior número possível dessas tarefas; b. A tutela demasiada sobre a autodireção das crianças deve ser evitada; c. A auto-organização dos estudantes deve estender-se à participação ativa das crianças na construção de sua escola (PISTRAK, 2009, p.128-129).

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

Assim como em relação aos estudantes, cabe aos projetos educacionais integradores reconhecer, também, a necessária autonomia docente. Ambos, professores e estudantes, são os sujeitos da prática pedagógica. Se a função principal do

---

<sup>9</sup>Também identificada por esse autor como autodireção.

educador é mediar a relação entre cultura elaborada e o educando, dando direção à aprendizagem, este exercício só terá possibilidades de produzir a autonomia discente e o reconhecimento da realidade social se for orientado por um projeto político-pedagógico de transformação da realidade.

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

O desenvolvimento da autonomia dos estudantes pode ser compreendido como a sua instrumentalização com os diferentes tipos de saberes capazes de colocar-lhes na condição de serem dirigentes da sociedade ou na condição de controlar a quem dirige. Pressupõe autodireção e criatividade, de modo que, para o desenvolvimento da autonomia, estratégias pedagógicas problematizadoras são as que têm potencialmente melhores condições de êxito.

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

#### **A EXPERIÊNCIA SOVIÉTICA EM A ESCOLA-COMUNA – AUTONOMIA, TRABALHO PEDAGÓGICO COLABORATIVO E A ATUAÇÃO DOCENTE/DISCENTE EM PROCESSO NO CONTEXTO LITERÁRIO**

Para uma caracterização descritiva do funcionamento do ensino integrado na proposta esboçada neste trabalho, voltado para o desvelamento da realidade social e promotor da autonomia dos sujeitos do ensino e da aprendizagem, tomemos, como exemplificação, o processo de ensino e aprendizagem exposto em *A Escola-Comuna*, por Leytnekker (PISTRAK, 2009), quanto às questões de literatura.

Com efeito, a experiência soviética no contexto pós-revolucionário do início do século XX pressupunha que os fenômenos fossem tomados em suas *mútuas ligações e interações*, mostrando-se que “[...] os fenômenos em sua atualidade são parte de um processo histórico único e geral de desenvolvimento” (PISTRAK, 2009, p.120). Ou seja, preconizava-se que houvesse um esclarecimento da essência dialética que cerca as relações humanas, sua cultura, seus objetos de ensino, podendo isso somente ser feito pela “unificação do ensino ao redor de grupos de fenômenos como objetos de estudo” (PISTRAK, 2009, p.120).

Nessa perspectiva, uma postura docente que prime por se constituir como mera expositora de uma interpretação, de um saber coisificado sobre o objeto literatura, com interpretações únicas sobre o objeto literário, por exemplo, não corrobora para que se articule o ensino *ao redor de fenômenos como objetos de estudo*, promovendo a integração entre escola e vida, teoria e prática.

Pelo contrário, trata-se de uma posição didático-pedagógica que assegura o *status*

quo da fragmentação do conhecimento, da passividade da aprendizagem, à medida que coloca o docente como o senhor dos conhecimentos e os discentes como *receptáculos* de um saber fossilizado.

Não raras vezes, por exemplo, ainda hoje tem sido essa a postura que vem abonando aulas de literatura para alguém de perspectiva de ensino integrado junto ao ensino médio, quando o docente atua tão somente como instrutor de um saber técnico sobre esse objeto, numa postura bancária de caracterização de obras, autores, negando uma articulação local/universal, de modo a fomentar a ligação entre os saberes literários locais com os de caráter mais universalizantes, visando a uma *consciência* da constituição de identidade de classe a partir dos traços culturais que permeiam as frações da classe trabalhadora a que podem se encontrar interligados os aprendizes.

Não fora isso, contudo, que ocorrera com a experiência soviética quanto ao ensino de literatura, com traços de um ensino integrado, primando-se pelo trabalho coletivo, pelo trabalho pedagógico ao *redor de fenômenos como objeto de estudo*, pela pesquisa colaborativa e mediada pelo docente, pela articulação de saberes, partindo-se da compreensão de que “o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa”, dando-se condições ao aluno para a captação de horizontes para “[...] além das rotinas escolares, dos limites do estabelecido e do normatizado, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano” (CIAVATTA, 2010, p.101).

Nesse sentido, partindo-se do princípio de que a escola deveria ter um caráter social, seguiu-se na União Soviética do início do século XX “[...] a necessidade de aplicar o método marxista, colocado na base de todas as ciências sociais, para estudo de padrões literários [...]”, de modo a evitar, por exemplo, que surgisse nas crianças “[...] a impressão de que a literatura [...]” fosse “[...] reflexo da vida social, e que no momento de criatividade a pessoa [...]” parasse “[...] de ser o produto de sua época e meio” (LEYTNERKKER, 2009, p.441).

Ou seja, com tal atitude didático-pedagógica conduzia-se o ensino para uma perspectiva integradora, à medida que os aprendizes eram orientados para a compreensão de que os fenômenos são resultantes de relações muito mais amplas, totalizantes, implicando materializações de tipos de sociedade e de interesses que a mesma esteja a veicular, socializar.

Na experiência soviética, o ensino da literatura tinha como base temas a serem observados em um universo literário, fugindo-se a padrões de classificações que normatizam/cristalizam as atividades literárias, impedindo a leitura, a compreensão das relações históricas por elas veiculadas.

Opondo-se a essa cristalização, os aprendizes, colocados diante de temas para serem pesquisados e expostos coletivamente, eram conduzidos a se envolverem com as obras literárias, não em fragmentos de obras, a fim de desenvolverem as problematizações propugnadas pelos temas sugeridos: “nos grupos mais velhos coloca-se, por exemplo, o tema “Tipos de sociedade russa na literatura da primeira metade do século 19 [...]” (LEYTNERKKER, 2009, p.443).

Também eram orientados os discentes a tomarem como material crítico de apoio para a análise/compreensão da temática apresentada pelos educadores outros textos, como artigos filosóficos, econômicos, sociais, culturais, promovendo uma integração de conhecimentos e objetivando a compreensão da realidade literária a partir de suas múltiplas determinações históricas:

Por meio de conversas foram esclarecidos os traços característicos da sociedade dos anos 1920-1940, condições políticas, ideologia e sentimento social destas épocas. Os alunos estarão em condição de participar nas conversas tanto mais ativamente, quanto mais se familiarizam com estas épocas nas aulas de história [...] (LEYTNERKKER, 2009, p.443).

Ou seja, a experiência soviética com a literatura fundamentada numa perspectiva integradora conduzia os discentes a desenvolverem uma análise literária focada na totalidade de conhecimentos necessários para a investigação proposta pela temática a partir da qual as atividades eram desenvolvidas, promovendo-se, posteriormente, a socialização dos resultados:

Terminado o trabalho preparatório necessário para a compreensão correta dos tipos sociais daquela época, passamos para as palestras sobre eles [...] cada palestrante, pesquisando autonomamente a obra, apresentou-se na aula ante os colegas com uma comunicação oral com duração de 15-20 minutos (LEYTNERKKER, 2009, p. 443).

Na perspectiva integradora que permeava o ensino de literatura na União Soviética do início do século XX, os discentes não se constituíam, então, como *receptáculos* de um conhecimento fossilizado. Havia um interesse de formar um novo homem, capaz de apreender a realidade, articulando-a a partir de diferentes determinações conceptuais, de modo a produzir suas próprias elaborações teórico-práticas diante dos objetos de conhecimento, socializando-as com os demais companheiros, dividindo literalmente o pão – “Depois da palestra, segue-se a discussão que foi acompanhada às vezes de disputas vivas” (LEYTNERKKER, 2009, p.443) –, promovendo também a autonomia escrita como forma de emancipação da pessoa humana, por meio do domínio dessa tecnologia:

Examinando todas as questões ligadas com o tema, foi proposto para as crianças, tanto para quem fez como para quem não fez palestras, apresentar, em uma data determinada, um trabalho escrito generalizador, que fizesse um balanço de todo o material estudado (LEYTNERKKER, 2009, p.443).

O que se observava então na experiência soviética do início do século XX quanto ao ensino de literatura numa perspectiva integradora era a articulação de saberes com a formação investigativa e na construção de textos a externalizar esses saberes, havendo uma sequência didática a orientar o processo de ensino e aprendizagem, de modo a promover a autonomia e criatividade dos aprendizes quanto ao estudo, fato comprovado a partir da relação literária com a história, com os autores nacionais em articulação com outros mais universais, por meio da apresentação oral, do texto escrito como formas de expor o conhecimento produzido a partir das obras estudadas em decorrência de um problema suscitado pelo tema trabalhado pelo docente.

No demais, essa integração de saberes, tarefas e disciplina de estudo focalizavam a auto-organização dos alunos, em oposição ao diretivismo de classificações coisificadas sobre os objetos literários tão presente em compêndios escolares, exigindo a aplicação de trabalho, manifesto, em moldes gramscianos, pela cultura e pelo método, já que, no dizer de Pistrak (2009),

A auto-organização dos estudantes pode parecer e deve criar-se ao redor de determinada tarefa, próxima dos interesses das crianças, que parte de sua vida comum na escola e exija aplicação de trabalho. Tal tarefa define o círculo das obrigações e o âmbito da responsabilidade (PISTRAK, 2009, p.127).

Essa análise da experiência soviética com o ensino de literatura no início do século XX aproxima-se com o disposto por Ciavatta (2010) quanto à necessidade de uma formação integrada, no sentido “[...] de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (CIAVATTA, 2010, p.85), garantindo

[...] ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2010, p.85).

E estão aí incluídos os literários, artísticos, econômicos, etc., oriundos do *societas rerum*, cf. Gramsci (1991).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

No demais, entendemos que a construção e implementação de uma proposta de ensino integrado representa um salto que implica enorme esforço de investimento em educação, ciência e tecnologia e em infraestrutura. Sem isso, qualquer discussão pedagógica é infrutífera.

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

Para a instituição de práticas pedagógicas integradoras nas escolas brasileiras ainda temos um longo caminho a percorrer, mas já é um grande avanço o fato de ter sido colocado em pauta este projeto. Também é muito positivo o fato de muitas unidades escolares e alguns sistemas públicos de ensino terem assumido o projeto (político e pedagógico) do ensino integrado. São propostas que podem ser caracterizadas como contra-hegemônicas em relação às pedagogias liberais, em particular a Pedagogia das Competências.

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

Reconhecemos que há procedimentos que favorecem mais ou menos a integração de saberes e entre o pensar e o fazer, mas esta não pode ser condicionada ao uso de técnicas, sob o risco de instituímos um “tecnicismo de esquerda”. Determinantes são as opções que fazem os sujeitos do ensino e da aprendizagem, conduzindo suas ações e articulando os saberes com a totalidade social.

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

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

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L. **Práticas Pedagógicas Alternativas de Formação dos Trabalhadores Referenciadas em Projetos Contra-Hegemônicos** – Relatório Final de Pesquisa. Belém: 2013. (mimeo).

ARROYO, Miguel G. O Direito do Trabalhador à Educação. In: MINAYO GOMEZ, Carlos (Org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

CÂNDIDO, Antonio. **A Revolução de 1930 e a Cultura**. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAARfAAE/a-revolucao-1930-a-cultura-candido#>>. Acesso em: 6 nov. 2012.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRITAS, Luiz Carlos. A Luta por uma Pedagogia do Meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey M. (Org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho e formação docente, contexto histórica e política na América Latina. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; MARTINÉZ, Deolinda (Org.). **Nuevas regulaciones educativas en América Latina: Experiencias y subjetividad**. Lima: Fondo Editorial UCH, 2010. v.3, p.15-40.

\_\_\_\_\_. **Qualidade e Quantidade da Educação Básica no Brasil: Concepções e Materialidade**. Disponível em: <<http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/A-QUALIDADE-DA-EDUCAC%CC%A7A%CC%83O-BA%CC%81SICA.-TETXO-PARA-A-ESCOLA-DE-GOVERNO-.SANTA-CATARINA..pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEYTNERKKER, Olga S. Literatura. In: PISTRAK, Moisey M. (Org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. (p.439-457).

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

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

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

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

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

\_\_\_\_\_. (Org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RODRIGUES, Denise Dalmás. **A experiência de Integração Curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso - Campus Cáceres**. 2010. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Programa de Pós-Graduação

em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica (RJ), 2010.

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

SANTOS, Rosineide de Belém Lourinho dos. **Esboço de Leonardos: A Experiência da Forma Integrada de Ensino Profissional do CEFET-PA**. 2008. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

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

SILVA, Estácio Moreira da. **A implementação do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária: o caso de Guanambi**. 2009. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

TEIXEIRA, Paulo Tomaz Fleury. **A Individualidade na Obra de Juventude de Karl Marx**. 1993. 261f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

Data da submissão: 05/03/2014

Data da aprovação: 19/04/2014