

LIÇÕES DA EXPERIMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO PROJETO DE EMANCIPAÇÃO¹

Lessons of Integrated High School experimentation as an emancipation project

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima²

COSTA, Ana Maria Raiol³

RESUMO

Este artigo aborda as experiências de implementação do Ensino Médio Integrado no Brasil. Por meio de pesquisa bibliográfica e de campo revela que vários sujeitos, redes e unidades de ensino produziram orientações e/ou implementaram ações inspiradas pela ideia de ensino integrado e registra dificuldades e positivities nessa experimentação. Destaca que as tentativas de ensino integrado revelam mais avanços quando articulados a projetos políticos claros de emancipação humana, como na experiência estudada da Casa Familiar Rural de Gurupá-Pará. Na conclusão é enfatizado que dessas experiências positivas podem ser extraídas importantes lições de ensino integrado, que deve ser entendido não apenas como proposta pedagógica, mas, sobretudo, como uma bandeira política do campo democrático, em direção ao enfrentamento da má qualidade da educação pública brasileira, que reserva apenas fragmentos da cultura letrada aos jovens de origem trabalhadora.

Palavras-chave: Educação Básica. Ensino Médio Integrado. Experimentação Pedagógica.

ABSTRACT

This article discusses experiences of implementation of Integrated Higher Education in Brazil. By means of a bibliographic and field research. It showed that several subjects, networks and educational units produced orientations and / or implemented actions inspired by the idea of integrated teaching and register difficulties and positivities in this experimentation. It emphasizes that the attempts of integrated teaching reveal more advances when articulated to evident political projects of human emancipation, such as in the studied experience of the Rural Familiar House of Gurupá-Pará. In the conclusion, it is emphasized that from these positive experiences important lessons can be drawn from integrated teaching, which should be understood not only as a pedagogical proposal, but above all as a political banner of the democratic field towards the poor quality of brazilian public education, which reserves only fragments of the literate culture to young people of working class.

Keywords: Basic Education. Integrated High School. Pedagogical Experimentation.

¹ Trabalho financiado pela CAPES, através do Observatório da Educação/OBEDUC, no âmbito do Projeto "Práticas Formativas da Juventude Trabalhadora no Ensino Médio Integrado". Uma versão foi apresentada no V Seminário de Educação Brasileira, na Mesa Redonda "Formação dos Jovens frente aos Desafios da Sociedade Contemporânea", organizado pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, realizado em Campinas/SP, no período de 15 a 17 de junho de 2015.

² Doutor em Educação pela UFMG, com Pós-Doutoramento no PPFH-UERJ, Mestre em História e Filosofia da Educação pela Puc-SP, Pedagogo e Especialista em Docência do Ensino Superior pela UFPA. Professor Associado do Instituto de Ciências da Educação da UFPA, na Graduação e na Pós-Graduação. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica PPEB – Mestrado. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação - GEPE. E-mail: <ronaldolimaaraujo@gmail.com>.

³ Mestre em Educação pelo Programa de Pós em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Professora da Educação Básica, da Secretaria Estadual de Educação do Pará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação – GEPE. E-mail: <anaraioldavi@gmail.com>.

INTRODUÇÃO

Precisamos saber onde avançamos, mas principalmente onde falhamos, pois não temos estado isentos de uma certa autofagia comum à esquerda (KUENZER, 2015, p.1).

Assumimos o Ensino Médio como objeto de disputa entre os principais projetos políticos presentes na realidade educacional brasileira e o Ensino Médio Integrado como proposta político-pedagógica de organização do Ensino Médio brasileiro comprometida com as lutas dos trabalhadores por sua emancipação.

Compreendemos que o ensino integrado foi um projeto pedagógico e político construído no campo democrático, constituindo-se como uma bandeira alçada por um grande número de educadores brasileiros, tendo sido objeto de diferentes experimentações em unidades ou redes de ensino.

Reconhecendo esse sentido do ensino médio e do ensino médio integrado, recuperamos algumas experiências e sistematizamos algumas tentativas de experimentação do Ensino Médio Integrado. Dessas tentativas, importantes lições podem ser observadas por aqueles pesquisadores e profissionais da educação que se comprometem com a construção de um Ensino Médio articulado à ideia de emancipação.

Ao final, destacamos uma experiência de ensino técnico integrado ao médio, desenvolvida pela Casa Familiar Rural de Gurupá/PA, compreendendo-a como uma experiência positiva de ensino integrado que precisa ser registrada, estudada e socializada de modo a servir não como modelo, mas como inspiração para novas ações pedagógicas que se comprometam a enfrentar a fragmentação do ensino e com a formação escolar integradora de diferentes saberes e fazeres.

O ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA DE EMANCIPAÇÃO

Partimos do suposto que o Ensino Médio deve ser entendido como objeto em torno do qual se materializa a luta de classes no Brasil. Sobre ele são feitas várias leituras e para ele são propostas diferentes finalidades e estratégias de organização, as quais poderiam levá-lo a diferentes dinâmicas de funcionamento. Situamos o Ensino Médio no contexto da luta de classes, sobre o que ocorre a disputa entre dois projetos principais de ensino.

Essa ponderação está fundamentada nas análises de Saviani (1999), para quem a história da educação brasileira é marcada pela disputa entre dois projetos distintos de educação: o pragmático, que busca subordinar a educação aos interesses imediatos da realidade dada; e o de uma pedagogia da práxis, que se orienta por um tipo de educação comprometida com a construção de um futuro mais justo, em direção a uma formação que favoreça os processos de qualificação ampla dos trabalhadores.

Saviani (2012) considera que é imprescindível distinguirmos as diferentes finalidades que a educação pode adquirir no interior de uma dada sociedade, pois:

[...] pode ocorrer que no plano concreto a educação se processe não como formação do homem, mas como sua deformação. A partir daí pode fazer sentido distinguir

conceitos de educação e formação humana, conduzindo a análise na verificação do grau em que a educação, efetivamente, se configura ou não como um processo de formação humana, análise essa que poderia eleger como critério para se distinguir entre a educação formadora e a deformadora do homem, aquilo que define o homem como tal, isto é, o que constitui como ser humano; em suma aquilo que caracteriza sua essência. [...] E o ser do homem, a sua essência, não é dada pela natureza, mas é produzido pelos próprios homens, processo esse que conhecemos pelo nome de trabalho (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.127).

Entendemos com isto que as práticas educativas de formação do ser humano em sociedade não são unívocas, são contraditórias e têm finalidades opostas. Dito de outra forma há práticas com a finalidade de formação ampla e integral do ser humano, como também há outras que podem convergir na adulteração da formação do ser humano, que o autor denomina de “educação deformadora do homem”, em contraposição à educação formadora.

Com base nesses dois projetos é possível identificar, na história da educação brasileira, alguns modelos formativos, em particular de Ensino Médio.

Mendonça (2009) identifica a disputa entre esses dois projetos de ensino (pragmático e pedagogia da práxis) no período em que se debate a expansão da escolaridade pública no Brasil. Essa autora recupera o embate travado entre Anísio Teixeira e Gustavo Capanema nos anos 1930/1940, quanto à questão da ampliação do ensino secundário (hoje Ensino Médio) ao cidadão brasileiro.

Mendonça (2009) destaca que Anísio Teixeira criticava o dualismo filosófico existente entre cultura e trabalho, dualismo tradicional presente na educação brasileira e propunha uma ampliação progressiva da escola primária e secundária, ou seja, integração entre essas etapas, defendendo a conciliação entre o pensamento e a ação, a ciência e a indústria, a cultura e a profissão, da teoria com a prática (TEIXEIRA *apud* MENDONÇA, 2009, p.116). O educador defendia a ampliação da educação geral das massas sob os pilares da ciência e democracia. Em oposição a Anísio Teixeira, Gustavo Capanema contrapunha a ideia de ampliação da educação. Para Capanema a coexistência de dois tipos de escola de Ensino Médio era necessária. Uma escola formadora das elites condutoras da nação (MENDONÇA, 2009, p.117), com a finalidade de formar “homens que deveriam assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação”; e uma escola voltada para as massas, a qual combinaria a “preparação técnica do trabalhador” e a inculcação “nas massas dos verdadeiros valores nacionais (o espírito brasileiro), de forma que estas acatassem a legítima autoridade dos líderes nacionais” (MENDONÇA, 2009, p.121), fortalecendo assim um ensino diferenciado de ensino: uma educação para a elite (geral/propedêutico) e outra para as massas (profissional).

Também a disputa entre esses dois projetos de ensino na educação brasileira pode ser verificada mais fortemente no período compreendido entre os anos de 1980 a 1990, sobretudo nos embates em torno da construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), nas disputas entre correntes conservadoras de base neoliberal e, do outro lado, aqueles que defendiam um “projeto da sociedade”, os setores empresariais, inclusive grandes empresários da educação nacional. No conteúdo de suas proposições, subjazia a ideia de uma educação pública instrumental, capaz de formar trabalhadores flexíveis e competentes.

Em um contexto mais recente, podemos destacar que a edição dos decretos 2.208/97 (Governo Fernando Henrique Cardoso) e 5.154/04 (Governo Lula), regulamentaram os artigos da LDB vigente e definiram o funcionamento da educação profissional, traduzindo leituras diferentes, às vezes antagônicas, sobre as finalidades e formas de oferta do ensino técnico de nível médio. O ponto principal de divergência estava na possibilidade de a educação profissional técnica de Nível Médio ser ofertada de forma integrada ao Ensino Médio Regular, com matrícula única, o que foi proibido pelo primeiro decreto (Governo FHC) e tornado possível pelo segundo (que, posteriormente, teve seu conteúdo incorporado pela LDB).⁴

Esses embates expressavam os diferentes projetos pedagógicos em disputa na sociedade brasileira, que propõem diferentes finalidades para o Ensino Médio como etapa da Educação Básica. Dentre essas disputas, a ideia de uma escola capaz de desenvolver ampla e solidamente os sujeitos é confrontada por outra, de que a escola forme as pessoas diferentemente, de acordo com a sua “vocação” para o trabalho, as ciências ou os negócios. Esta última é defendida pelos grupos empresariais, hoje representados, entre outros, pelo Movimento Todos Pela Educação, que propõe, para a educação pública, a formação do “tipo humano” que lhes interessa: competitivo, individualista, empreendedor e, fundamentalmente, responsável pelo seu próprio sucesso ou seu pelo próprio fracasso.

Essa ideia consolida o projeto hegemônico do capital, de caráter dualista, que pressupõe a coexistência de uma formação estreita e rudimentar para os jovens de origem trabalhadora, que têm como “destino” o mercado de trabalho; e uma escolarização mais focada na cultura letrada, para os jovens que têm como “destino” funções dirigentes na sociedade. Em torno desse projeto foram erigidas argumentações que defendiam a chamada Pedagogia das Competências, propondo que a organização escolar (o Ensino Médio em particular) assumisse como meta prioritária o desenvolvimento do saber-fazer, dando aos processos educacionais um caráter pragmático e de valorização da concorrência interindividual.

Desse modo, as competências se consolidaram na legislação da educação brasileira como o principal conceito de referência para a organização da educação nacional, nos anos 1990, e em torno dela se constituiu o projeto pedagógico do capital para toda a Educação Básica, incluindo o Ensino Médio e a educação profissional brasileira. Mesmo que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio tenham avançado e tenham superado a referência nas chamadas competências, ressaltamos que estas permanecem com força, orientando a lógica de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e que tem funcionado como instrumento regulador do Ensino Médio brasileiro.

Retomando a ideia de uma escola capaz de desenvolver amplamente os sujeitos, procuramos considerar o Ensino Médio na perspectiva do projeto político de contra-hegemonia, ou seja, buscamos pensar o Ensino Médio articulado a um projeto de emancipação social. A função do Ensino Médio, nessa perspectiva democrática, é a formação ampla dos jovens e adultos, compreendendo a formação científica, a cultura, os desportos e a formação para o trabalho, fundada no conceito gramsciano de “escola (imediatamente) desinteressada”, ou seja, uma escola:

⁴ Sobre isso ler Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Rodrigues (2005).

[...] Única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalho manual (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1991, p.118).

Essa “formação desinteressada” pressupõe uma ideia de educação inteira, capaz de desenvolver os indivíduos em suas amplas potencialidades, principalmente na capacidade de se reconhecer no mundo, tal como também defende o escritor português José Saramago (2013), para quem o sistema de ensino deveria formar:

Um espírito aberto, que obriga a refletir, que capacita para a análise, implica domínio de conceitos, informação sobre o que é o mundo em que vivemos, as distintas sociedades humanas, as contradições, a história que nos fez ser o que somos, o passado coletivo e o presente individual e plural que temos de levantar, de modo a que, no final de uma carreira [escolar] universitária, possamos ter um [profissional] engenheiro, sim, mas sobretudo um cidadão consciente de o ser (SARAMAGO, 2013 p.27).

O Ensino Médio assim compreendido deve atender a todos que a ele recorrem, principalmente os jovens, independente da sua origem de classe, assegurando-lhes uma formação que desenvolva a sua autonomia e os coloquem em “condições de identificar, compreender e suprir as suas necessidades com relação à participação social e (vida) produtiva” (KUENZER, 2002, p.32).

Tendo como referência a escola nessa perspectiva de emancipação e considerando a situação particular do Brasil, foi proposto por um conjunto de intelectuais da área de educação, o projeto de Ensino Médio Integrado, que foi apresentado como uma proposta de travessia à educação politécnica e à escola unitária. Frigotto (2015, p.229) defende-a sustentando que “a metáfora travessia, no contexto da análise, sinaliza o mover-se na luta política no âmbito contraditório do velho e do novo e na perspectiva de superação da sociedade de classes”. Contudo, o projeto de Ensino Médio Integrado e essa ideia de travessia não foram consensuais nem entre os intelectuais de esquerda. Nosella (2015) é um dos intelectuais que vê essa proposta de organização do Ensino Médio como o fruto de uma “visão reformista”⁵. Para este autor:

A proposta do “Ensino Médio Integrado à Formação Profissional Técnica”, à revelia de seus idealizadores, é um cavalo de Troia com um preciso intuito político: introduzir a profissionalização no Ensino Médio Regular (NOSELLA, 2015, p.198).

Mas esse pesquisador toma a proposta de integração apenas como forma de oferta que articula Ensino Médio e educação profissional, por isso, para ele, essa forma de compreender o ensino integrado revela-se reducionista, pois lhe retira o conteúdo político.

Diferentemente, Ramos (2015) defende que o ensino integrado pode ter três sentidos: a) como formação omnilateral; b) como forma de oferta entre ensino técnico e Ensino Médio; e c) como ação interdisciplinar, que pressupõe a unidade entre conhecimentos gerais e específicos.

O projeto de Ensino Médio Integrado, portanto, compreendido como ideia de formação omnilateral (formação inteira), tem um conteúdo político que dele não

⁵ Sobre essa discussão recomendamos a leitura do número especial da Revista Trabalho Necessário, v.13, n.20, na qual ambos os pesquisadores se posicionam sobre a possibilidade de o Ensino Médio Integrado se constituir um projeto de emancipação. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/index.php/numeros-anteriores/2-uncategorised/30-201419>>. Acesso em: 5 ago.2017.

pode ser retirado, sob pena de ser reduzido a um projeto pedagógico ou curricular e não como uma utopia que requer uma atitude política de transformação.

Assim, o Ensino Médio Integrado deve ser compreendido enquanto um projeto pedagógico contra-hegemônico, que se orienta na perspectiva da emancipação, tal como afirma Frigotto (2015), como resultado de um terreno contraditório e de disputa política num contexto de democracia restrita. Para esse pesquisador, mais que uma proposta de articulação entre Ensino Médio e técnico, é um projeto de resistência e enfrentamento à má qualidade do Ensino Médio brasileiro, à fragmentação dos saberes, à formação de habilidades unilaterais e à dualidade educacional brasileira. É um projeto pedagógico, com conteúdo político definido, constituindo-se como uma bandeira que agregou pesquisadores, profissionais da educação e gestores comprometidos com a construção, na realidade atualmente dada, de uma educação a mais inteira possível.

O ENSINO INTEGRADO COMO BANDEIRA PEDAGÓGICA E POLÍTICA DOS EDUCADORES DO CAMPO DEMOCRÁTICO

Consideramos aqui o Ensino Médio Integrado (EMI) nesta perspectiva, não como uma forma de oferta de ensino técnico, apenas, mas como conteúdo de um projeto de educação ampla de jovens e adultos que ocorrem às escolas de Ensino Médio do Brasil. O ensino integrado, enquanto projeto político e pedagógico, conseguiu catalisar um conjunto de pesquisadores e de profissionais da educação de todo o Brasil, que ainda hoje o tomam como referência. Foi ou tem sido defendido por diferentes pesquisadores da área de Trabalho e Educação, por determinados setores do Governo Federal e algumas secretarias de educação e organizações de trabalhadores no Brasil, que buscaram construir e experimentar essa ideia de integração, principalmente na primeira década deste século.

Mas essa construção não tem sido tarefa fácil. Conforme afirmamos em outro momento, não havia e nem há uma receita, e sim uma variedade de possibilidades e arranjos pedagógicos e curriculares que podem favorecer as práticas formativas orientadas pela ideia de integração, sendo muitos os elementos de integração do ensino e da aprendizagem. Entendemos que:

A escolha por um arranjo depende de várias variáveis como as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível, mas, decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social (ARAUJO, 2014, p.1).

Documentos, experimentações curriculares e estratégias de ensino e de aprendizagem foram provocados sob essa expectativa.

Durante diferentes períodos de tempo, no âmbito do Ministério da Educação, nos Governos Lula e Dilma, o ensino integrado se constituiu como referência em alguns setores, dentre eles, a Secretária de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a Secretaria de Educação Básica (SEB) e em outros espaços das secretarias estaduais de

educação do país, dentre eles a Coordenação Geral do Ensino Médio, da Secretaria Estadual de Educação do Pará (COEM/SEDUC/PA).⁶

Ainda no âmbito do Ministério da Educação, é importante registrar que o projeto de Ensino Médio Integrado influenciou a propositura do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em diálogo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), e ainda o Programa Ensino Médio Inovador e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.⁷

Em função da força que ganhou a ideia de integração, por algum período, possivelmente outras noções correlatas e aproximadas, mesmo parônimas, foram emergindo no cenário da educação brasileira, sendo colocadas em discussão as ideias de educação integral, formação humana integral, escola de tempo integral etc.

Também entre os pesquisadores da área Trabalho e Educação, a ideia de integração ganhou força, como objeto de pesquisa e/ou como uma referência possível. Por exemplo, no colóquio *“A Produção de Conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: Dimensões Epistemológicas e Político-Pedagógicas”*, trinta e seis produções acadêmicas, entre teses e dissertações, focalizavam nas experiências de Ensino Médio Integrado (COSTA, 2012).

O II Colóquio Nacional *“A Produção do Conhecimento em Educação Profissional”*, organizado pelo Mestrado Acadêmico em Educação Profissional, vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, também revela a relevância do tema. Nele foram apresentadas trinta e uma (31) comunicações que focalizavam no ensino integrado e/ou na integração, de um universo de oitenta e um (81) trabalhos, sendo que treze (13) deles tratavam de experimentações de ensino integrado e especificamente seis (6) investigavam as práticas pedagógicas de ensino integrado.⁸

Consideramos, ainda, que o conjunto dessas experiências deve ser recuperado, estudado e compreendido, visando à construção de um projeto pedagógico contra-hegemônico de Ensino Médio. Nossa intenção, ao recuperar esses dados, é argumentar que vários sujeitos e instituições produziram orientações e/ou experimentaram implementar ações educativas inspiradas pela ideia de ensino integrado.

Evidentemente que os resultados das diferentes ações experimentadas em nome do ensino integrado não foram capazes de alterar a realidade do Ensino Médio brasileiro, mas se constituíram num conjunto de tentativas que se comprometiam em rearticular e contextualizar saberes, desenvolver ações interdisciplinares, ampliar

⁶ Entretanto, reconhecemos que a ideia de ensino integrado nunca agregou toda a equipe de gestão do Ministério da Educação ou referenciou o seu conjunto de documentos normativos e orientadores, vide o Exame Nacional do Ensino Médio, gerido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), e a própria Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que produziu em diálogo com o Conselho Nacional de Educação (CNE) as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pautada na noção das competências, além do criticado e criticável Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego/PRONATEC.

⁷ O Pacto foi estabelecido pela Portaria Ministerial n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, com a finalidade de promover a formação continuada de professores e técnicos pedagógicos que atuam na educação básica de Nível Médio. O Documento Orientador das Ações de Formação Continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio toma a ideia de ensino integrado como uma de suas referências. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br>>.

⁸ Os dados constam nos anais do colóquio, presentes em: <<http://portal.ead.ifrn.edu.br/coloquio-publicacoes-2/2013-2/anais>>.

o diálogo entre diferentes profissionais da escola e problematizar a realidade, de modo a enfrentar a fragmentação e qualificar o Ensino Médio vivido. Essas experiências não podem ser desprezadas, pois se não representam “o novo”, já que não promoveram uma ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais, podem estar prenhes do novo, da atitude de transformação, conteúdo essencial para uma práxis revolucionária (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1968).

O QUE REVELAM OS ESTUDOS SOBRE ENSINO MÉDIO INTEGRADO?

Sobre as experiências do Ensino Médio Integrado no Brasil, várias foram as pesquisas (principalmente Dissertações e Teses) que se dedicaram a estudá-las, sobretudo as dificuldades de sua experimentação.

Destacamos, em particular, o estudo de Costa (2012) que, ao sintetizar várias dessas pesquisas, identificou que o ensino integrado enfrenta diferentes problemas: um de ordem conceitual, que diz respeito à falta de entendimento dos fundamentos teórico-epistemológicos que embasam a formação humana na perspectiva de integração do ensino; outro está relacionado às dificuldades de operacionalização curricular e organização dos sistemas de ensino (a forma tradicional de organização do trabalho escolar, o currículo disciplinar, a lotação do professor, dentre outros). Além desses problemas, a autora verificou que a falta de formação do professor que trabalha com o Ensino Médio Integrado, o pouco financiamento e a ausência da gestão democrática na escola também estão presentes, e dificultam o ensino integrado. Tais dificuldades permitiram à autora afirmar que:

As diversas experiências de Ensino Integrado, nos diferentes Estados das regiões brasileiras, apresentam dificuldades quanto à materialização da proposta de Ensino Médio Integrado enquanto conteúdo. A proposta se restringiu apenas à implantação da forma Ensino Médio junto com a Formação Profissional, mantendo-se a forma pragmática dos anos 1970, sem a materialidade da proposta filosófica, epistemológica e política (COSTA, 2012, p.37).

Desse modo, Costa (2012) revela que as diversas experiências de integração enfrentaram dificuldades em sua materialidade prática. Entretanto, a autora também identificou algumas experiências positivas de Ensino Médio Integrado (articulado ou não à educação profissional) e destaca que o ponto de convergência entre essas experiências positivas pode ter relação com o fato de os sujeitos terem assumido o ensino integrado como projeto político de transformação social.

Quanto às experiências positivas e/ou tentativas de ensino integrado, Costa (2012) destaca o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará–Campus Castanhal, especificamente o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, fruto de convênio daquela Instituição com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), financiado pelo Programa Nacional de Educação de Jovens Agricultores para a Reforma Agrária (PRONERA/INCRA). Nessa experiência, a interdisciplinaridade era uma noção de referência, o currículo foi organizado por meio de eixos temáticos e as estratégias de ensino foram orientadas pela Pedagogia de Projetos. Foram desenvolvidas como atividades integradoras as

visitas técnicas integradas, a feira agropecuária de artes e ciências, atividades culturais e seminários integrados, dentre outros. A interdisciplinaridade foi assumida como referência metodológica por alguns professores, percebida com potencial para a integração entre as diferentes áreas de conhecimento e o mundo do trabalho, a partir da qual se promoveu também a articulação de diversos saberes e o diálogo entre os docentes das disciplinas do núcleo comum e das disciplinas técnicas. Para a autora, a positividade nesse Curso revelou-se na “[...] operacionalização de estratégias de integração do ensino [...] mediante aulas compartilhadas que anunciam a presença da interdisciplinaridade e do reconhecimento dos saberes prévios e locais” (COSTA, 2012, p.106).

Entre os principais elementos que dificultaram a experiência de integração no Curso em tela, a autora destaca a pouca experiência docente de trabalho integrado e a parca integração havida entre o Campus e a comunidade local, o que dificultou a execução coletiva do projeto de ensino integrado. Entretanto, segundo a autora, isso não empanou as vicissitudes da experimentação do projeto de Ensino Médio Integrado do Campus Castanhal.

Costa (2012) considera que a positividade de integração do ensino nesse curso tem relação com a presença de estudantes oriundos de movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de Casas Familiares Rurais e, também, com o fato de o Curso ofertado pelo IFPA/Castanhal ser fruto de um convênio com o MST. Tais fatores contribuíram para a construção de uma proposta pedagógica de ensino integrado politicamente engajada com a valorização da cultura do campo.

Santos (2013) também desenvolveu uma pesquisa sobre o Ensino Médio Integrado experimentado no IFPA – Campus Castanhal, com a metodologia da Pedagogia da Alternância. Ao focalizar na integração dos saberes experimentados no PROEJA – Quilombola, ofertado nesse Campus, também detectou problemas e soluções na experimentação do ensino integrado.

Nessa experiência, as principais dificuldades dos docentes para realizar ações de integração de saberes foram a manutenção da separação entre tempos para o trabalho com a teoria e com prática e o embaraço para a definição do sentido pedagógico do tempo-comunidade. A falta de formação adequada para trabalhar com a Pedagogia da Alternância e a integração de saberes também foi relatada.

Por outro lado, a valorização do saber local que os alunos trazem a partir de suas vivências em suas comunidades e a contextualização dos diferentes saberes, procurando vinculá-los à realidade local, foram aspectos virtuosos identificados naquela experiência.

Outro aspecto relevante relaciona-se com o relativo comprometimento docente para com a proposta experimentada, já que foi perceptível que apenas parte dos professores assumia o projeto de formação de trabalhadores focados na agricultura familiar, apesar de isso ser exigência do convênio estabelecido com a instituição. Uma parte dos docentes ainda via como finalidade da sua atividade docente apenas a formação de capacidades específicas de trabalho (SANTOS, 2013).

Outra experiência positiva que merece o nosso destaque é o que faz a Casa Familiar Rural de Gurupá, sinteticamente apresentada a seguir.

AS LIÇÕES DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO MÉDIO DA CASA FAMILIAR RURAL DE GURUPÁ/PA⁹

A Casa Familiar Rural de Gurupá (CFRG) está situada no estado do Pará, município de Gurupá, Ilha do Marajó. A referida instituição tem doze anos de existência e está localizada às margens do Rio Uruaí, afluente do Rio Amazonas.

Trata-se de uma instituição de ensino (não é denominada escola, apesar de ser uma escola) que oferta turmas de Ensino Fundamental e Médio, inclusive o Curso Técnico de Agropecuária, na forma integrada. Funciona em sistema de alternância e tem como discentes jovens oriundos de diferentes comunidades rurais da região, quais sejam: ribeirinhas, quilombolas e assentadas.

A educação desenvolvida na CFRG precisa ser valorizada e reconhecida, pois se trata de uma rara experiência educativa do campo, no âmbito da Amazônia Brasileira, que oferta o Ensino Médio Técnico sob a gestão de uma organização de trabalhadores que assume, claramente, uma perspectiva contra-hegemônica de educação. Também é destacável o fato de ser uma das únicas experiências educacionais no Pará que realiza, intencionalmente, a integração entre saberes locais e universais e entre a base comum da escola e a formação técnica específica.

A experiência da CFR de Gurupá/PA ganhou destaque entre as demais experiências estudadas em nossas investigações. Na pesquisa, ficou claro que a característica distintiva da CFRG está em suas finalidades, uma vez que ela não assume apenas objetivos pedagógicos, mas, sobretudo, sociais. Seu objetivo assumido é “o desenvolvimento da comunidade”. Para os sujeitos da CFRG, “ensinar não é o mais importante”, como explicou um monitor, “o mais importante é o desenvolvimento do bem-estar dos trabalhadores rurais da região: quilombolas, assentados e ribeirinhos”. A Casa assume que serve a esse fim.

Na CFRG busca-se formar os técnicos de que a comunidade precisa, assim como assegurar a formação espiritual e a formação das novas lideranças sociais. Portanto, formação técnica, econômica, política e espiritual são diferentes aspectos das ações de formação dessa casa, que são trabalhados integradamente. De modo objetivo, as finalidades articuladas da Escola estão relacionadas ao trabalho, à religião, ao bem-estar das famílias e ao desenvolvimento e à superação da precariedade da vida na comunidade.

Assim um monitor explica as finalidades da CFRG:

A diferença entre a escola pública e a Casa Familiar Rural, a questão de valorizar o campo e assim não estudar a matemática porque é necessário a gente aprender a matemática, mas sim porque é uma necessidade que o camponês vai sentir ao administrar, então é adquirir outros conhecimentos (Monitor Entrevistado 1).

A preocupação com o desenvolvimento e o bem-estar das famílias do campo é acentuada, superando os estreitos objetivos educacionais que parecem definir as demais escolas:

⁹As experiências aqui relatadas foram estudadas no âmbito do projeto de pesquisa “Práticas Formativas para a Juventude Trabalhadora e o Ensino Médio Integrado”, financiado pelo Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (OBEDUC-CAPES), com o qual buscamos considerar experiências de Ensino Médio desenvolvido e/ou que tenham a participação de organizações de trabalhadores.

Era o projeto Luta pela Vida, mas Casa Familiar de Gurupá ele tem no seu estatuto social o seu objetivo, sempre eu falo isso, e seu principal objetivo não é educacional, talvez esse seja seu diferencial, o principal objetivo da Casa Familiar Rural é o desenvolvimento das famílias camponesas, e procurou uma ferramenta pra atingir esse objetivo, e achou que a educação é a ferramenta ideal pra se atingir esse objetivo em médio e longo prazo. Então o principal objetivo desse projeto, que teve como primeiro presidente o João Felix que hoje está aqui, Manoel do Carmo, que comandou, um dos comandantes do Luta pela Vida, pra ver o campo, pra concretizar no Campo aquelas palavras bonitas, de que o campo não é só lugar de produção, de uma gentinha que mora lá, mas que lá moram pessoas, cidadãos (Monitor entrevistado 1).

Podemos deduzir, a partir da fala dos sujeitos, que a educação de boa qualidade é aquela que valoriza a cultura local, a propriedade familiar, a comunidade e a família, favorecendo, para eles, uma vida digna no campo.

Sob a influência da Pastoral da Juventude, a escola trabalha com três eixos – ação, formação e espiritualidade –, que seriam a garantia de “uma boa formação humana aos alunos”.¹⁰

Do ponto de vista curricular a “integração” entre teoria e prática é buscada tendo a vida do campo e ribeirinha como elementos aglutinadores de saberes e a participação das famílias e da comunidade na vida da escola como garantia desta articulação da escola com a realidade dos jovens e da comunidade.

A participação da comunidade na vida da escola é outro diferencial importante. Essa participação é tomada não apenas como uma estratégia de gestão, mas como uma estratégia pedagógica. As famílias participam desde o planejamento, que conta com a participação viva da comunidade. As ações de formação são planejadas coletivamente, quando pais, alunos, monitores, coordenadores e pequenos proprietários da região definem, em reuniões e assembleias, os conteúdos mais relevantes de serem abordados dentro dos eixos temáticos, de forma integrada, no período de alternância. A comunidade é quem define os temas geradores que devem agregar conteúdos e atividades formativas, tendo como objetivo central o “desenvolvimento das comunidades locais”.

Em outro trabalho em que aprofundamos as estratégias didáticas desenvolvidas na Casa (ARAUJO, 2015), sintetizamos assim as peculiaridades da sua prática pedagógica em curso e que podem ser seus diferenciais: (1) Projeto político e a democracia como finalidade; (2) Diálogo e problematização como estratégia didática; e (3) Participação da comunidade como garantia de qualidade.

Nesta escola são inseparáveis elementos como família, comunidade, cultura, política, economia, saberes e profissionalização. Tudo isso, inclusive, deve ser considerado na construção dos planos de estudos e na definição das estratégias de ensino.

O diálogo e a problematização aparecem como marcas da didática da CFRG, já que o diálogo é prática corrente na relação da Casa com a comunidade, nas relações estabelecidas dentro da escola e nas estratégias de ensinar e de aprender. Nessa escola professores, alunos, coordenação e trabalhadores de apoio são sujeitos com papéis diferentes, mas sob uma relação horizontalizada. A problematização é

¹⁰ A influência da Igreja, por meio das CEBs – Comunidades Eclesiais de Base –, naquela região é analisada por Lopes (2013).

revelada nas diferentes estratégias de ensino de diálogo entre monitores e discentes e na valorização da pesquisa como princípio pedagógico.

Notamos, também, que não há limites entre a Casa e a comunidade. Assim como pessoas “da comunidade” participam de algumas atividades de aula, outras pessoas exercem a docência e cedem as suas propriedades para as aulas de campo. A comunidade participa decisivamente no planejamento e na avaliação das atividades da CFRG, que se dá por meio de assembleias.

Do ponto de vista pedagógico também há singularidades. O trabalho colaborativo, a problematização, a pesquisa e o diálogo constituem-se como a base das diferentes estratégias formativas utilizadas. Assim como se promove a ação colaborativa, é cobrada dos jovens a sua responsabilidade e o seu comprometimento com a escola, com a sua própria formação e com a comunidade, principalmente.

Desse modo, as práticas pedagógicas da CFRG revelam a busca pela superação da fragmentação entre os conhecimentos intelectuais e manuais do trabalhador, entre saberes tradicionais e científicos, e uma estratégia clara de integração por meio do diálogo e da problematização.

A experiência estudada, portanto, tomou o Ensino Técnico Integrado ao Médio como um projeto ético-político de reconhecimento da realidade em sua totalidade. Os dados dessa pesquisa reforçam a tese de que as soluções apenas didáticas são insuficientes, apesar de necessárias, para a efetivação do ensino integrado.

A experiência da CFRG revelou-se exitosa em vários aspectos, mas também foram identificados problemas e situações que precisam ser mais bem compreendidas. A ideia de fixação do homem no campo é algo que se revelou ainda forte nas falas dos diferentes sujeitos. As falas que revelam pouca expectativa com a educação superior, o tratamento dado aos saberes científicos, bem como o uso do tempo comunidade podem revelar uma perspectiva instrumental da formação.

O projeto político de emancipação dessa escola se revela na subordinação que faz da pedagogia à política, na prioridade que dá aos interesses sociais, no compromisso com o desenvolvimento do bem-estar das famílias da comunidade, na prioridade que dá aos interesses coletivos em detrimento dos interesses individuais e na valorização que faz dos saberes e da cultura dos trabalhadores.

A experiência da CFRG não serve como modelo para as redes públicas de ensino, já que tem muitas especificidades institucionais e sociogeográficas, mas pode servir de inspiração, pois carrega um conteúdo de humanização que nos faz recuperar Arroyo (2004), quando alerta para a necessidade de conhecermos mais profundamente a construção histórica da educação promovida pelo movimento social do campo, pois esse movimento pode nos revelar muito acerca da educação pensada sobre as bases da formação humana integral.

CONCLUSÃO

A luta de classes se faz presente no campo pedagógico e em torno do Ensino Médio brasileiro. Essa luta precisa ser reconhecida em suas diferentes manifestações, inclusive

a pedagógica. Nesse cenário, o ensino integrado, enquanto componente dessa disputa, conseguiu constituir-se como uma bandeira em torno da qual foram aglutinados vários pesquisadores e profissionais da educação de todo o Brasil, os quais buscavam e buscam construir uma alternativa de educação à lógica meritocrática e fragmentária que se faz hegemônica. Mas a ideia de uma educação integrada, compreendida aqui como projeto possível e necessário, apesar de algumas experiências razoavelmente exitosas, como a da CFR de Gurupá, ainda é um desafio pedagógico e também político, o que pressupõe a mobilização daqueles educadores que buscam articular as suas ações educativas com um projeto de uma sociedade de iguais.

Ainda temos um longo caminho a percorrer em relação à institucionalização de práticas pedagógicas integradoras nas escolas brasileiras, entretanto, foi um grande avanço o fato de ter sido colocado em pauta esse projeto e, mais ainda, ter sido assumido por sujeitos de diferentes unidades de ensino, como aquelas aqui citadas. Ressaltamos como positividade o fato de muitas unidades escolares e alguns sistemas públicos de ensino terem assumido o projeto (político e pedagógico) do ensino integrado.

A experiência da CFRG revela que a falta de sentido que hoje caracteriza a escola básica brasileira pode estar relacionada ao baixo valor que a comunidade em que esta se insere lhe atribui. Portanto, fazer da escola um projeto social e não apenas de valorização dos interesses, mesquinhos ou não, de indivíduos atomizados pode ser uma saída para a chamada “crise de identidade da escola de Ensino Médio”. Para tanto, a escola deve ser considerada a partir de suas finalidades sociais e não das finalidades individuais, como propõem as teorias pedagógicas fundadas na Filosofia do Sujeito.

Observamos que, na CFRG, quem dá sentido à escola não é o jovem ou o professor olhados isoladamente, mas a comunidade na qual ela se insere. Compreendida em seu sentido social, a escola consegue formar os estudantes para que estes, ao saírem dela, orientem-se para a vida social e tenham a aptidão de construtores de uma sociedade melhor.

O projeto de Ensino Médio Integrado perdeu força na sociedade brasileira. Frigotto (2015) considera que:

O médio integrado já não ameaça, tão pouco há forças em movimento concreto na perspectiva da escola unitária e da educação politécnica, salvo na agenda e na luta concreta de parte das escolas dos assentamentos do MST e de alguns sistemas de ensino. A passividade diante da meritocracia e do produtivismo, que dela decorre e a alimenta, é um sintoma de quebra da solidariedade coletiva no campo da esquerda, elo fundamental em qualquer luta contra-hegemônica. O que tramita no Congresso Nacional, com apoio do MEC e sob a direção do Todos pela Educação, é uma proposta de reforma do ensino médio que retroage às leis da equivalência da primeira metade do Século XX (FRIGOTTO, 2015, p.26).

Compreendemos, também, que o ensino integrado deixou de ser referência nos programas oficiais voltados ao Ensino Médio brasileiro e nada, de modo claro, foi colocado em seu lugar. Apesar de muito debate, persistem na realidade brasileira velhos problemas da escola básica, como as péssimas condições de funcionamento das escolas, os baixos salários e a formação precária e descontínua dos professores.

Em direção oposta ao projeto de ensino integrado, o MEC aproxima-se perigosamente do Movimento Todos Pela Educação e das propostas embasadas na lógica meritocrática.

Ao mesmo tempo, se distancia das universidades públicas, como faz com o Programa de Formação de Professores do Ensino Médio, vinculado ao chamado Pacto Nacional do Ensino Médio/PNEM. Além do que mantém as avaliações estandardizadas como principal instrumento regulador da educação básica,¹¹ dando-lhes cada vez mais força. Tais avaliações, em particular o ENEM, que se mantém conceitualmente conflitante com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, reforçam um projeto de formação de pessoas competitivas, fazedoras de “coisas úteis” e ajustáveis. Empurrando as escolas a assumir, como principal objetivo, fazer com que seus alunos sejam eficientes nas provas, o que é uma desastrosa distorção. Também em direção oposta ao projeto de ensino integrado, a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) lançou, em 2015, o documento “Pátria Educadora”, o qual reforça a lógica meritocrática, se impondo como “orientação natural” à má qualidade da educação. Nele se defende um “aprofundamento seletivo”, que resultaria em uma capacitação diferenciada para “alunos com mais dificuldades ou com mais potencial”. É um projeto que reedita a ideia de “darwinismo social”, compreendido como forma de seleção “natural” dos mais aptos.

A possibilidade de inovação pedagógica nas escolas brasileiras, nos ensina Saviani (1980), está na esperança de subordinarmos os procedimentos de ensino a finalidades renovadas, com fins de transformação. Compreendemos que é esta a finalidade do projeto de Ensino Médio Integrado, ou seja, de subordinar as formas de organização curricular, as estratégias de ensino e a organização do tempo e do espaço escolar ao projeto político de ampliação permanente das capacidades humanas.

É isso que buscamos e foi isso que vimos na CFR de Gurupá, que assumiu o conteúdo político da ideia de integração. Por isso, também, aquilo que foi corporificado no denominado Ensino Médio Integrado precisa ser mantido vivo como expressão de um projeto político e pedagógico de formação, a mais inteira possível, de jovens de origem trabalhadora que têm, na escola pública, a única possibilidade de acesso sistematizado ao patrimônio cultural da humanidade.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Dialogue, Problematization, Political Commitment and Community Participation as the Main Elements of Integrated Pedagogical Actions of Rural Family Houses. **The European Conference on Education 2015: Official Conference Proceedings**, v.1, p.219-230, 2015. Disponível em: <<http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao/araujo-r-m-l-dialogue-problematization-political-commitment-and-community-participation-as-the-main-elements-of-integrated-pedagogical-actions-of-rural-family-houses-the-european-conference-on/>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; COSTA, Ana Maria Raiol da; SANTOS, Manuela Tavares. Organização do Trabalho Pedagógico e Ensino Integrado. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v.11, n.17, 2013. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN%2017%20-%20artigo%20Ronaldo.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2015.

¹¹ Com destaque para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), a ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação Comparada).

ARROYO, Miguel G. O Direito do Trabalhador à Educação. In: MINAYO GOMEZ, Carlos. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Os Sentidos da presença dos Jovens no Ensino Médio: representações da escola em três filmes de estudantes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.35, n.129, out.-dez. 2014.

COLÓQUIO NACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/publicacoes/anais-2013/>>. Acesso em: 14 maio 2015.

COSTA, Ana Maria Raiol da. **Integração do Ensino Médio e Técnico**: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da Escola Improdutiva 30 Anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, v.13, n.20,p.206-233, 2015. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/10_frigotto.pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

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

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 14 maio 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Entrevista. **Pensar a Prática**, v.3, 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/rt/printerFriendly/25/2654#>>. Acesso em: 11 set. 2015.

LOPES, Robson Wander Costa. **CEBs Ribeirinhas**: análise do processo de organização das Comunidades Eclesiais de Base em Gurupá-PA. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. Aprendendo com a História. In: PORTO, Adriana Maria Nazaré de Souza; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; TEODORO, Elinilze Guedes (Org.). **Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública**. Belém: Seduc, 2009.

NOSELLA, Paolo. A Escola de Gramsci: vinte e dois anos depois. **Trabalho Necessário**, v.13, n.20, p.172-205, 2015. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/09_Nosela.pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

_____. **Ensino Médio**: Controvérsias à luz do pensamento de Gramsci. São Paulo: UNINOVE; UFSCar/SP, 2015.No prelo.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich; STRAZHEV, Aleksei I.; FREITAS, Luiz Carlos de. **A ESCOLA-COMUNA**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

RODRIGUES, José. Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de Educação Profissional. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v.3, n.3, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_RODRIGUES.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

SARAMAGO, José. **Democracia e Universidade**. Lisboa: Fundação José Saramago, Belém: UFPA, 2013.

SANTOS, Manuela Tavares. **A Pedagogia da Alternância na Integração de Saberes no Proeja Quilombola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)- Campus Castanhal**. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2013.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da Inovação em educação. In: GARCIA, Walter E. (Org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez; Autores Autorizados, 1980.

_____. Filosofia da Educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **A Reinvenção do Futuro: Trabalho, educação, política na globalização do capitalismo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999. p.167-185.

_____. **Educação em Diálogo**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

_____. Saviani, sobre Direitos de Aprendizagem: documento é mais do mesmo. **Nova Escola**, 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2850/saviani-sobre-direitos-de-aprendizagem-documento-e-mais-do-mesmo>>. Acesso em: 14 maio 2015.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

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

Data da submissão: 09/01/2017

Data da aprovação: 27/04/2017