

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: a formação
do trabalhador pelo PROEJA a partir do currículo integrado**

Adriana Maria Nazaré de SOUZA – Secretária de Estado de Educação do Pará. Assessora Técnico-Pedagógica. Licenciada Plena em Pedagogia pela UFPA. E-mail: nanadejah@yahoo.com.br Fone: 91-8126-7358.

Frederico dos Remédios CORRÊA – Secretária de Estado de Educação do Pará. Assessor Técnico-Pedagógico. Licenciado Pleno em Pedagogia pela UFPA. E-mail: frede053@yahoo.com.br Fone: 91-8151-6181.

Ronaldo Marcos de Lima ARAUJO – Orientador. Professor Adjunto 4 da UFPA. Doutor em Educação pela UFMG. Bolsista de Produtividade do CNPQ. E-mail: rlima@ufpa.br Fone: 91-9906-1413.

RESUMO: Este artigo propõe-se a analisar o papel do currículo integrado para a educação profissional de jovens e adultos na formação escolar de trabalhadores, proposta de currículo tão difundida após as reformas da Educação pós anos 90, período em que se disseminaram inúmeros programas governamentais, dentre os quais destacamos o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) instituído pela Portaria nº 2.080/05. Esse tipo de currículo tem como implicação a superação de modelos de formação do trabalhador que privilegiam a formação apenas para saberes técnicos-instrumentais, em detrimento ao saber propedêutico, o saber ser, relacionado ao conhecimento teórico, desvalorizando a práxis. Para tanto, o texto apresenta um breve histórico sobre currículo integrado, perpassando por suas características ideológicas, sociais, o seu papel na escola, bem como a relação e especificidades entre trabalho e educação e de que maneira estes podem se articular em contribuição a qualificação social do homem.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho. Currículo integrado. PROEJA.

1. A formação do Trabalhador e o princípio educativo do trabalho

Historicamente a formação do trabalhador no Brasil vem sendo configurada de forma a atender exigências orquestradas por uma classe dominante, reforçando uma dicotomia que é fruto de processos e fatos históricos dentre os quais podemos citar o escravagismo, em que os trabalhos braçais e trabalhos de “menor valor” de modo geral cabiam apenas aos escravos, dualismo este que gera uma ruptura entre o ensino propedêutico e o ensino profissional, trabalho manual e trabalho intelectual, o saber e o fazer. A classe social que possui não somente os meios de produção, mas de instrumentos intelectuais vem contribuindo para um processo desigual de distribuição do conhecimento com forte contribuição da escola. Neste sentido, a classe trabalhadora tem acesso apenas a “doses homeopáticas” de saber, necessários somente à qualificação que interessa ao capital para dar continuidade a um projeto hegemônico de dominação e reprodução de desigualdades. (KUENZER, 2001).

A relação trabalho e educação concebe o princípio educativo do trabalho como pressuposto básico para a formação do trabalhador, para a aquisição e construção de saberes. Estes que não são produzidos nos limites espaciais da escola, mas sim no âmbito das relações sociais, das atividades práticas do homem, em seu trabalho. A escola é responsável por parte desta formação no que tange a sistematização dos saberes social e historicamente construídos.

É necessário que haja a desmistificação do papel da escola como depositária do saber científico e tecnológico, pois o que ela faz, muito precariamente, é oferecer o acesso a alguns princípios teóricos e metodológicos que podem, mediante a prática social, proporcionar a apropriação destes saberes.

O trabalho como categoria ontológica configura-se como atividade teórica e prática, reflexiva e ativa. Quando o trabalho é destituído destas características, transforma-se num conjunto de atividades fragmentadas, esvaziadas de sentido, embrutecedoras e alienantes.

Sobre o papel da escola no que tange a educação para o trabalho Kuenzer (2001) revela que:

(...) se a lógica do capital é a distribuição desigual do saber, a escola presta um serviço à classe trabalhadora, e não ao capital, ao formular propostas pedagógicas que democratizem o saber sobre o trabalho. Contrariamente, ao articular-se às necessidades do mercado de trabalho, serve ao capital.

Para a formação do trabalhador a qualificação social é imprescindível para que este tenha acesso a uma compreensão de mundo crítica, à capacidade técnica aliada ao saber teórico como forma de superação das dualidades cristalizadas pela estrutura capitalista da sociedade: Teoria x prática, saber técnico x saber intelectual, pensamento x ação, elite x povo, etc.

É necessário que seja superado o modelo que “ensina a fazer” sem o domínio da ciência sobre o trabalho próprio da “Pedagogia da fábrica” ou “Pedagogia capitalista” que promove o aprendizado de um conjunto de técnicas e informações em descompasso que desta forma, mina qualquer possibilidade de apreensão de um trabalho em sua totalidade.

O saber socialmente produzido, incluindo o saber sobre o trabalho é um direito do trabalhador, e é essencial para que ele possa ter acesso à produção dos meios para obter acesso as condições mínimas de sobrevivência e os benefícios do processo produtivo. (KUENZER, 2001).

Para Kuenzer (2001) se conhecemos o trabalho como toda forma de transformação da natureza pela ação do homem, todas as formas de educação constituem educação para o trabalho e por isso são dotadas de uma dimensão teórica e prática, neste contexto é pertinente inferir quanto aos conteúdos escolares, que não há uma divisão em que conteúdos mais gerais estejam somente atrelados à teoria e outros somente à prática, todos são constituídos por essas duas dimensões.

É importante destacar que a educação para o trabalho nada tem haver com a formação profissional aligeirada, marcada por características de “treinamento ou adestramento” difundida por instituições de ensino que incham cada vez mais o “mercado educacional”, mas sim com a qualificação humana em todas as suas dimensões.

A conversão do saber científico em saber escolar é a aproximação entre as ciências de referência e as disciplinas escolares, que através da transposição didática, “converte o saber sábio como objetivo de ensino” (SAVIANI apud ASTOLFI e DEVELAY, 1991). Constitui-se como reflexão epistemológica ou epistemologia escolar que compreendem os principais conceitos de uma dada disciplina, as relações entre eles através das leis e teorias, no sentido de proporcionar aos alunos elementos para a

solução de questões científicas e técnicas do cotidiano propiciando-lhes capacidade para tomar atitudes e desenvolver o seu pensamento.

A transposição didática como integração dos conceitos científicos ao contexto do saber escolar precisa ser acompanhada de forma a não contribuir para a dogmatização dos mesmos e sim permitir que estes sejam passíveis de crítica, e estejam em constante ampliação e revisão para que a educação do trabalhador não seja permeada por verdades absolutas proferidas e cristalizadas pela cultura hegemônica que estabelece o que deve ou não ser apreendido pelo trabalhador.

A sociedade contemporânea herdou a mentalidade de que o trabalho está dissociado da educação, que trabalho é sinônimo de atividade braçal, repetitiva e de cunho puramente instrumental, ao mesmo tempo em que acredita que a educação é puramente intelectual, como se mãos e pensamento não atuassem juntos.

A Educação de qualidade é um bem social, um direito de todos, e promover o acesso do povo somente à educação elementar é uma forma de controlar a sua formação e reprimir sua educação-formação, o saber e o poder de classe.

Negar uma educação digna e de qualidade para determinadas classes, independente de sua condição, significa fortalecer práticas deterministas e cristalizadoras das desigualdades e dicotomias próprias da sociedade capitalista que vivemos, é negar aquilo que é direito conquistado, tal como está evidenciado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) no artigo I “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”.

É pelo trabalho que o homem constrói a sua essência, constrói sua subjetividade ao longo de um processo histórico, e é mediante as relações de trabalho que este se torna complexo e aperfeiçoa o seu Eu (MARX e ENGELS apud SAVIANI, 2006).

Para Saviani (apud ANPED, 2006) o Homem não nasce homem, ele se forma homem, aprende a ser homem e a produzir a sua existência ao longo de sua trajetória caracterizando um processo educativo, legitimando então a relação trabalho e educação como indissociável, uma relação de identidade. Saviani (1994) não distingue claramente o surgimento do Trabalho e da Educação, ele analisa-o de forma associada defendendo a idéia de a ação consciente já é uma síntese entre os dois. Para Pereira da Silva (2005) “o princípio educativo se dá no processo de trabalho, tanto na ação

reflexiva, quanto no manuseio do processo de trabalho que visa interagir para a transformação da realidade” (p.189). Construir a si mesmo pode ser entendido como o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida por tudo aquilo que é vivido, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem, e essas experiências precisam ser preservadas e chegar ao conhecimento das gerações posteriores. O currículo é seleção cultural, neste caso, lê-se “cultural” como aquilo o que é produzido como saberes e práticas dentro do contexto complexo das relações sociais.

2. Currículos e currículo integrado: Histórico e concepção

2.1 - Concepção de Ensino Médio Integrado

A lei 5.692/71 conferiu ao Ensino Médio um caráter profissionalizante, tendo como pressuposto o anseio por parte dos governos militares de inserção do Brasil no mercado internacional, e para suprir essa necessidade optou-se pela idéia de profissionalização universal e compulsória, privilegiando o modelo científico/tecnológico em detrimento do modelo científico/humanístico. Neste sentido a escola acabou por assumir o papel de formar a mão de obra conforme era a necessidade do mercado (MANFREDI, 2002).

O cerne dessa lei era estruturar a formação do trabalhador mediante uma *articulação* entre formação geral e formação técnica, no entanto o insucesso desta lei foi inevitável, por conta da ausência de um projeto objetivo que consubstanciasse a estruturação desta forma de oferta do Ensino Médio tanto do ponto de vista da concepção e princípios quanto do ponto de vista estrutural. Em síntese, os alunos saíam do Ensino médio com habilitação ao exercício de uma profissão comprovada no boletim e histórico escolar. (CURY apud MANFREDI, 2002).

O Ensino Profissionalizante muito se difere da Educação Profissional que hoje defendemos dentro de uma perspectiva de integração dos saberes, que no caso do PROEJA integra o saber propedêutico ao técnico na modalidade de jovens e adultos. A formação do trabalhador neste contexto deve estar estruturada dentro de uma visão de totalidade em que a qualificação transpõe o limite unicamente das técnicas de produção, e avança ao saberes necessários à prática reflexiva.

Como forma de superação do proposto no decreto 2.208/97 que separou a Educação Geral da Educação Profissional, o decreto 5.154/04 acena enfim para sua

integração, a qual segundo Ramos (2008) deve ser compreendida em três sentidos: o primeiro deles é o filosófico, baseado numa concepção de formação humana omnilateral, o epistemológico baseado numa concepção de conhecimento na perspectiva de totalidade, e político baseado na possibilidade de oferecer o ensino médio de forma integrada à educação profissional técnica, à construção do ensino médio unitário e politécnico, entendendo Ensino Médio Unitário como síntese do diverso e não como único modelo a ser implementado.

Estruturar a educação profissional dentro de uma perspectiva de integração significa dar resposta às múltiplas necessidades dos sujeitos concretos, não somente do mercado de trabalho (RAMOS, 2008). A integração da educação geral com a técnica deve ser em concepção e princípios (SANTOS, 2008), e estes precisam corresponder às demandas sociais e fazer frente à busca dessa indissociabilidade, considerando a construção do conhecimento a partir das três dimensões principais da Práxis social: Trabalho, Ciência e Cultura.

Somente as ações de qualificação profissional, não têm força para combater a pobreza e outras mazelas próprias do tipo de sociedade dual que vivemos. Esta luta precisa estar atrelada à construção de um novo projeto social, de um projeto capaz de alargar a dimensão cultural na qual o educando está imerso para que, conseqüentemente, ele tenha alargada também a sua formação cultural, que deve ser entendida como as diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta e suas obras.

Para Oliveira (2008) cultura é tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade; é expressão de valores e hábitos; é comunicação e arte; é produção e fruição.

2.2 – Integralidade

Resgatar o sentido de formação integral do homem, de desenvolvimento de todas as suas potencialidades enquanto sujeito capaz de pensar sobre sua condição e buscar mecanismos para superar as limitações impostas pela vida em sociedade, independente de sua origem de classe. Romper com o determinismo que impera e propaga aquilo que uns podem aprender e outros não.

Este princípio nos mostra que todos têm o direito de ter acesso aos saberes que podem propiciar desenvolvimento, que nos leve a pensar sobre outras formas de viver.

A unidade de orientação assegura a unitariedade da educação, posto que todos têm direito a conhecer e a ser cidadãos, de forma a participar da produção não somente do consumo, mas da cultura e da política, e quando se fala em unidade, é uma unidade que assegura a diversidade, e a diversidade na unidade, para que os filhos das classes populares tenham a oportunidade de acessar as diversificadas mediações necessárias à apropriação de conhecimentos e desenvolver capacidades que os filhos da burguesia, por conta de suas experiências de classe têm acesso mais facilmente (KUENZER, 2007).

2.3 – Integração entre ciência, trabalho, cultura e desporto.

Articulação entre teoria e prática, entre o saber propedêutico e o saber técnico, considera que estas dimensões são indissociáveis, já que a teoria sem aplicabilidade e a prática sem as bases teóricas tornam-se esvaziadas. A produção humana deve pressupor pensamento-reflexão-ação. Todo trabalho manual possui a interferência da reflexão, tanto quanto o trabalho intelectual que não projete a prática cai no vazio (RAMOS, 2008).

Por esta razão, a relação entre essas dimensões precisa ser enfatizada e materializada no Ensino Médio no projeto político pedagógico das escolas, na organização curricular, ou mesmo nas práticas cotidianas do universo escolar, para que o trabalho seja compreendido como práxis humana e como práxis produtiva e conseqüentemente não haja dissociação entre a formação geral e a formação para o trabalho.

A tecnologia é um dos elementos que deve compor a relação entre formação geral e formação para o trabalho. O campo educacional precisa discutir a tecnologia,¹ os interesses, as razões e as possíveis conseqüências desse tipo de produção, da relação ciência-tecnologia, tendo como elemento central a cultura como um código de comportamento dos indivíduos e grupos que integram uma sociedade, a cultura determina esse processo de construção do conhecimento científico-tecnológico, ao mesmo tempo em que é influenciada por essa produção. (OLIVEIRA, 2008).

A tecnologia passou a ter um lugar de centralidade em quase todas as práticas sociais, em particular, no processo educativo e de pesquisa. Assim, o trabalho como categoria central de produção de saber, e, trabalho, ciência e tecnologia são indissociáveis (LIMA FILHO, 2005; MOURA, 2007).

¹ Para Dalila Oliveira (2008) é necessário compreender a tecnologia como construção social complexa integrada às relações sociais de produção.

Portanto, mais que força material da produção, a tecnologia, é cada vez mais indissociável das práticas cotidianas, em seus vários campos/diversidades/tempos e espaços, assume uma dimensão sociocultural, uma centralidade geral e não específica na sociabilidade humana.

A educação sob a forma escolarizada consolidou-se nas sociedades modernas como um direito formal dos povos, ainda que não tenha sido universalizada e assegurada a todos os indivíduos. A educação através do exercício de socialização e disseminação de valores e padrões culturais e ético-morais e da difusão e sistematização dos conhecimentos científicos historicamente construídos acabou por constituir a idéia de que o direito a ela consta como condição necessária para o exercício da cidadania plena e para a participação social.

Há que se partir do pressuposto de que o trabalho educa a partir das relações sociais travadas entre os sujeitos de um determinado contexto, através das experiências nele vividas, seus limites e possibilidades de superação.

Construir a si mesmo pode ser entendido como o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida por tudo àquilo que é vivido, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem, e essas experiências precisam ser preservadas e chegar ao conhecimento das gerações posteriores (RAMOS, 2008).

O desafio de construir uma política para o Ensino Médio no Estado do Pará pressupõe a qualificação docente, mediante educação continuada, visto que ainda não há, em se tratando de Ensino Superior formação sistemática voltada aos profissionais que atuarão sob essa nova concepção de Ensino Médio.

A formação continuada para o Ensino Médio Integrado é estratégica para que esta nova forma de organização possa consolidar-se e cumprir o seu papel, e isto deve estar previsto no processo de (re) construção do Projeto Político Pedagógico. (MOURA, 2008).

É necessário que a equipe técnica e docente que irá atuar no ensino médio integrado, esteja capacitada de acordo com o perfil educacional em consonância com os aspectos pedagógicos-didáticos e curriculares próprios e específicos para tal.

Essa separação entre quantidade e qualidade, deriva da própria realidade dual que vivemos que tendem a isolar aquilo que deveria se integrar, tal como o

trabalho manual x intelectual, teoria x prática, educação para a elite x educação para os “menos favorecidos”.

Dentro desta perspectiva integradora, o princípio da qualidade social deve orientar práticas que visem à formação do trabalhador para a consciência de classe, para o enfrentamento à reserva de uma educação de qualidade e desenvolvimento intelectual, social, cultural de acesso a bens de consumo para uma parcela minoritária, enquanto que para os filhos da classe trabalhadora é reservada a educação para a passividade, o que contribui para a manutenção e reprodução das relações de poder caracterizada pela classe que domina e a classe que é dominada. (FRIGOTTO, 2008).

3. Fundamentos político-pedagógicos do currículo

Quando se fala em currículo do Ensino Médio Integrado, projeta-se a idéia de que antes de tudo é necessário que se rompa com o projeto hegemônico de organização curricular fragmentado e desvinculado da prática social vigente, além de entender também que integração não é sinônimo de padronização, e sim de relação, diálogo entre as diversas áreas do conhecimento (MENDONÇA, 2008).

Dentro de uma visão epistemológica, o currículo integrado refere-se a uma integração da teoria com a prática. Levando os alunos a pesquisar a partir dos problemas relacionados com situações da vida real. O que se busca é levar o aluno a relacionar, a estabelecer significados, e, definitivamente a compreender. A compreensão se vincularia à capacidade de pesquisar um tema mediante estratégias como explicar, encontrar evidências e exemplos, generalizar, aplicar, estabelecer analogias e representar um tema mediante uma nova forma (SILVA, 2002).

Com isso o currículo integrado pretende organizar os conhecimentos escolares a partir de grandes temas – problemas que permitam não só explorar campos de saber tradicionalmente fora da escola, mas também ensinar aos alunos uma série de busca, ordenação, análise, interpretação e representação da informação, que lhes permitirá explorar outros temas e questões de forma mais ou menos autônoma (BRASIL, 2006).

Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional. (BRASIL, 2006).

O currículo escolar integrado, à medida que proporciona o diálogo epistemológico entre os conteúdos, as metodologias e as práticas educativas, resgata o

valor entre o saber e o saber fazer, e conseqüentemente resgata também o próprio processo de surgimento do homem, este último entendido como ser capaz de produzir sua própria vida, adaptando a natureza a si, e agindo de forma a suprir suas necessidades de sobrevivência, isto é o que conhecemos por trabalho (PEREIRA DA SILVA, 2002).

Nesse sentido, compreendemos o trabalho como mediação primeira entre o homem e a natureza e, portanto, elemento central na produção da existência humana². Dessa forma, é na busca da produção da própria existência que o homem gera conhecimentos, os quais são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados.

Nessa perspectiva, o conhecimento é uma produção do pensamento em que se percebem e se representam as relações constitutivas e estruturantes da realidade, já a teoria surge quando essas relações, elevadas ao plano do pensamento, são ordenadas e retiradas do contexto em que foram produzidas e apreendidas originalmente, com o objetivo de potencializar o avanço das forças produtivas.

A ciência, nessa linha de raciocínio, é um tipo de conhecimento rigorosamente sistematizado e intencionalmente expresso como conceitos que representam as relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. A ciência converte-se, pois, em força produtiva (RAMOS, 2008).

No que concerne à seleção dos conteúdos disciplinares importa também observar as possibilidades de superposição e a necessidade de evitá-las. Essa não é tarefa simples, tendo em vista a separação histórica à qual já nos referimos anteriormente entre conteúdos da formação geral e conteúdos da formação profissional. Além disso, tal separação é potencializada pelas distintas formações dos professores que historicamente atuam em cada um desses espaços educacionais.

Assim, para minimizar tais superposições sem fazer reduções do currículo, ratificamos a necessidade de proporcionar a formação continuada dos docentes no sentido de que se apropriem da concepção e dos princípios do ensino médio integrado. Igualmente importante é organizar os tempos e os espaços de atuação dos professores visando garantir o planejamento e o acompanhamento conjunto das atividades curriculares (MOURA 2008).

² É importante esclarecer que compreendemos o trabalho como princípio educativo, considerando, portanto, o seu caráter histórico e ontológico na produção da existência humana. Nesse sentido, compreendemos que uma prática pedagógica significativa demanda análises sobre o mundo do trabalho (sem reduzi-lo apenas ao espaço onde ocorre o trabalho assalariado), incluindo, a sua cultura, os conflitos nele existentes e suas vinculações aos projetos societários em disputa, suas relações com e implicações sobre a natureza, os conhecimentos construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na sua produção etc (RAMOS, 2008).

Desse modo, sugerimos que as atividades integradoras (aulas de campo, elaboração de projetos, construção de protótipos etc.) sejam desenvolvidas a partir de várias estratégias/temáticas que incluam a problemática do trabalho de forma relacional da seguinte forma:

- ✓ Trabalho e Natureza;
- ✓ Trabalho e Sociedade;
- ✓ Trabalho, Ciência e Tecnologia;
- ✓ Trabalho e Cultura.

É importante que as atividades integradoras sejam concebidas a partir do trabalho como primeira mediação entre o homem e a natureza e de suas relações com a sociedade e com cada um dos outros eixos curriculares reiteradamente mencionados.

Essa forma de organizar o currículo, a nosso ver, contribui não apenas para incorporar o trabalho como princípio educativo ao processo formativo, como também fortalecer os demais eixos estruturantes do ensino médio integrado sem correr o risco de realizar abordagens demasiadamente gerais e, portanto, superficiais, uma vez que as disciplinas, se bem planejadas, cumprirão o papel do necessário aprofundamento (MOURA 2008).

Da educação, no mundo atual, se exige que os currículos escolares se apoiem no tripé trabalho/tecnologia/ciência e cultura (FRIGOTTO, 2004), na qualidade de eixos articuladores de quaisquer propostas de formação. Também requer a incorporação de novas e diferenciadas experiências sócio-educativas ao sistema escolar.

Ao fazer a proposição de se trabalhar com o ensino médio integrado, é importante saber que não será escrita uma receita com o passo a passo sobre como deve ser organizado o projeto político pedagógico ou mesmo o currículo, o objetivo deste documento é apontar caminhos e orientar a construção desta nova forma de organização respeitando a autonomia das escolas e sua comunidade, que inspirados nos princípios colocados aqui (re)construirão sua própria história, fazendo as mudanças necessárias para incorporar a dimensão integradora no seu cotidiano, de acordo com a sua realidade.

3.1 - Conteúdos, organização e seleção: possibilidades de integração

As propostas apresentadas tratam da aprendizagem baseada em: problemas; centros de interesses; projetos; complexos temáticos; investigação do meio, entre outras.

Entretanto, apesar de potenciais vantagens que trazem essas metodologias ao aproximarem mais os conhecimentos escolares dos científicos, também existem riscos e fragilidades, que precisam ser trabalhados através do planejamento de ensino e do diálogo entre os educadores.

Uma das possibilidades de integração é a própria organização por disciplinas, ao se fazer um recorte do real e aprofundar conceitos articulados a atividades integradoras (interdisciplinares), como forma de vivenciar, simular a realidade, tendo como objetivo a compreensão entre a relação parte/totalidade. (SANTOMÉ, 1998).

Como forma de resolver essa questão ou, pelo menos, minimizar os prejuízos decorrentes da organização disciplinar dos currículos, tem surgido, ao longo da história, propostas que organizam o currículo a partir de outras estratégias. É muito rica a variedade de denominações. Mencionaremos algumas dessas metodologias, apenas a título de exemplo, são propostas que tratam da aprendizagem baseada em: problemas; centros de interesses; projetos; complexos temáticos; investigação do meio, entre outras.

Essas metodologias buscam romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real.

São muitas as possibilidades de integração, no entanto se não houver o diálogo entre as áreas do conhecimento, os atores envolvidos, e as experiências em curso, planejamento e acompanhamento dessas atividades, ou seja, a criação de uma nova cultura escolar, que inclui a apropriação dos conceitos e princípios do Ensino Médio Integrado, e valorização dos profissionais envolvidos, cairão no esvaziamento de uma proposta que na realidade das escolas não se concretizará.

Assim, as propostas voltadas para o PROEJA, em geral, estão baseadas em metodologias mistas (SANTOMÉ, 1998), as quais são desenvolvidas em, pelo menos, dois espaços e tempos. Um voltado para as denominadas atividades integradoras e outro destinado ao aprofundamento conceitual no interior das disciplinas. É a partir daí que vamos apresentar uma possibilidade de organização curricular do Ensino Médio Integrado.

Para isto é necessário que tanto as disciplinas quanto as atividades integradoras sejam construídas do ponto de vista da seleção dos conteúdos a partir de inter-relações entre os eixos norteadores do Ensino Integrado: Trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Entretanto, para que isto ocorra, sem cair novamente no reducionismo curricular, é necessário que o corpo técnico e docente se aproprie da concepção e dos princípios do Ensino Integrado, com vistas à organização efetiva e significativa dos tempos e espaços de atuação, para garantir que o planejamento possa ser materializado, acompanhado e avaliado.

Assim sendo, a cada período letivo a(s) atividade(s) integradora(s) poderá(ão) ser planejada(s) a partir das relações entre situações reais existentes nas práticas sociais concretas (ou simulações) e os conteúdos das disciplinas, tendo como fio condutor as conexões entre o trabalho e as demais dimensões acima evidenciadas. (SANTOMÉ, 1988).

Quando se pensa em currículo de ensino é necessário que se pense primeiramente que tipo de sociedade pretende-se construir, haja vista que existe uma enorme profusão de definições sobre currículo, justamente pelo fato de que existem várias e distintas concepções de Homem e Educação, clara prevalência de um determinado paradigma científico em detrimento de outros, práticas diversificadas, a tensão teórico-prática entre o currículo real e o currículo oculto, e entre aquilo que é ensinado e o que deveria ser ensinado. Isto porque, o currículo dependendo da forma como é concebido, estruturado e incorporado à prática educativa pode proporcionar a reprodução ou superação, a resistência ou a transformação crítica da sociedade e a legitimação ou não da ideologia dominante.

Apesar da complexidade que permeia o espaço escolar é através do debate em torno do currículo que se pode estudar e analisar o papel e o valor da escola, e conseqüentemente sua contribuição para a formação do homem abrangendo todas as suas potencialidades, já que formalmente a escola é a instituição encarregada do tratamento pedagógico-didático de conteúdos de natureza cultural.

O currículo é simultaneamente projeto e prática, na medida em que, à escola, compete concretizar na prática com determinado projeto, ou seja, o currículo se legitima quando é concretizado, posto em prática a partir do avanço ou não dos alunos,

o que pode ser acompanhado a partir das seguintes indagações: O que está prescrito? E o que está sendo feito?

O currículo escolar além dos conteúdos formais previstos nos PCN's precisa considerar aquilo que é palpável e que vem do conhecimento de mundo e das experiências vividas e trazidas pelos alunos para o ambiente educativo, buscando o enlace entre o global, o nacional e o local, e principalmente considerando que todos os que estão envolvidos no espaço escolar são formadores, precisam ter voz e contribuir na construção daquele que se configura como a identidade da instituição. O currículo é um instrumento orientador da prática educativa, ele emerge da prática e se constitui como elemento nuclear e iluminador da práxis³ pedagógico-didático, não deve ser radicalmente fechado e inflexível, pelo contrário deve estar em constante processo de construção e ampliação.

A seleção e a organização dos conteúdos precisam estar em sintonia com a prática, pois é a partir deles que as práticas serão imaginadas e posteriormente concretizadas, e também, através delas será possível o constante repensar do próprio currículo. Este acaba por se firmar como a expressão do equilíbrio ideológico, de interesses, valores e forças também presentes no subsistema educativo e escolar.

O currículo é simultaneamente um elemento de mediação entre Sociedade e Escola, a Cultura e as Aprendizagens socialmente significativas, entendendo como significativo aquilo que permanece e lhe é útil e que proporciona construção de conhecimento, e por fim é mediação entre a teoria e a prática.

É necessário transgredir o modelo de organização do currículo escolar centrada nas disciplinas, como fragmentos “empacotados”, que oferecem algumas formas de conhecimento que pouco tem a ver com o saber fora da escola. É necessário também, transgredir a incapacidade da Escola para repensá-lo de maneira permanente, dialogar com as transformações que acontecem na sociedade, nos alunos e na própria educação.

Dentre as questões centrais a serem consideradas na estrutura de um currículo, podemos destacar a questão do conhecimento e da verdade, que levanta

³ Vásquez (2007 apud SANTOS, 2008) argumenta que “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Segundo Santos (2008) a afirmação embasa-se na definição de atividade como ato ou conjunto de atos executados por um sujeito ativo (agente) para alterar a matéria-prima dada evocando o significado de ação e antônimo de imobilidade. O agente, a matéria-prima, o tipo de ato e seu produto não são indicados, podem ser físicos, psíquicos, biológicos, sociais e estar em diversos níveis: instintivo, sensorial, reflexivo, racional. A generalização deve-se ao fato de a atividade ser uma causa atual com um efeito.

questionamentos sobre o que se deve ser ensinado; a questão do poder, que questiona sobre um determinado conhecimento e não outro; a questão do sujeito e da subjetividade; e ainda sobre valores.

4. Currículo integrado no PROEJA

Sendo o eixo central do artigo analisar o papel de currículo integrado para a formação de trabalhadores, faz-se necessário primeiramente remetermos o termo integrar ao seu sentido mais amplo, que segundo Ciavatta, (apud BRASIL, 2006, p. 84):

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Dentro de uma visão epistemológica, o currículo integrado refere-se a uma integração da teoria com a prática. Levando os alunos a pesquisar a partir dos problemas relacionados com situações da vida real. O que se busca é levar o aluno a relacionar, a estabelecer significados, e, definitivamente a compreender. A compreensão se vincularia à capacidade de pesquisar um tema mediante estratégias como explicar, encontrar evidências e exemplos, generalizar, aplicar, estabelecer analogias e representar um tema mediante uma nova forma.

Com isso o currículo integrado pretende organizar os conhecimentos escolares a partir de grandes temas – problemas que permitem não só explorar campos de saber tradicionalmente fora da Escola, mas também ensinar aos alunos uma série de busca, ordenação, análise, interpretação e representação da informação, que lhes permitirá explorar outros temas e questões de forma mais ou menos autônoma. (BRASIL, 2006).

Portanto, em se tratando de PROEJA, a integração dos saberes mediante o currículo integrado, é imprescindível para dar sentido à razão de ser do próprio programa, que é trazer de volta os jovens e adultos em situação de risco social ao espaço educacional formal e proporcionar a sua inclusão social enquanto Homem-trabalhador.

Diante dos inúmeros debates, na década de 80 e meados da década de 90, sobre as mudanças que deveriam ocorrer na educação, e em meio às diferentes concepções de políticas educacionais que deveriam nortear tais mudanças, foi

promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, onde o ensino médio passou a constituir a última etapa da educação básica. Podendo inclusive formar o indivíduo para exercer profissões técnicas, desde que atenda a formação geral deste.

Conforme o artigo 39 da LDB 9.394/96 “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 2007). O termo educação operou um amplo processo de ideologização da formação de trabalhadores. Diante deste contexto, foram criadas diversas políticas e programas de educação profissional, dentre os quais se destaca o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, que no aspecto legal originou-se pela Portaria nº 2.080/05 e foi promulgado inicialmente pelo Decreto nº 5.478/05, documento este que sofreu algumas alterações, sendo promulgado novamente pelo Decreto nº 5.840/06, o qual expressa a necessidade de se estabelecer à relação entre educação profissional, ensino médio e EJA, trançando os fios que entrelaçam a perspectiva de pensar, de forma integrada, um projeto educativo, para além de segmentações e superposições que tão pouco revelam das possibilidades de ver mais complexamente a realidade e, por esse ponto de vista, pensar também a intervenção pedagógica (BRASIL, 2007).

Como disposto anteriormente, o Ensino Médio a partir da LDB nº 9394/96, da Resolução Câmara de Educação Básica – CEB nº 3/98 – Conselho Nacional de Educação – CNE, e do Parecer nº 15/98 – CNE, passou a assumir o caráter de terminalidade, enquanto Educação Básica, assentando suas diretrizes curriculares sobre três eixos de aprendizagens significativas: flexibilidade, diversidade e contextualização, concentrando seus conteúdos em três áreas do conhecimento, a partir de competências almejadas, que devem ser abordadas a partir do enfoque multi e interdisciplinar (JOHANSSON, 2001, p. 1).

O público-alvo da EJA e do PROEJA é constituído de pessoas que por diversas questões sócio-históricas foram excluídas do processo educacional formal e que precisam passar por um processo de qualificação para de fato terem acesso à inclusão social efetiva.

Apesar da negação e até mesmo da desconsideração que tanto se cristaliza sobre a relação entre Educação e Trabalho, especialmente em sociedades de países em

desenvolvimento como o Brasil, é necessário se combater objetivos deterministas e injustos que acabam por resumir a educação de trabalhadores apenas a um currículo formal, este que acaba por ser utilizado como instrumento de dominação e de propagação de uma educação para a passividade, confrontando inclusive com uma das finalidades do Ensino Médio posta na LDB nº 9394/06, em seu Art. 35, inciso III “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Dessa forma, e considerando o pressuposto de que o educando constrói seu conhecimento não apenas no espaço escolar, e sim em todo o espaço social onde habita e interage, e que a vida não se resume ao trabalho, imagina-se serem ultrapassadas formas de currículo que atendam tão somente ao conhecimento formal ou que apenas visem colocação no *mercado de trabalho*. Sobre isto a Declaração de Hamburgo de 1997 salienta que:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento sócio-econômico e científico, além de um requisito fundamental pra a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

Por ser a EJA, e igualmente o PROEJA, formas de *incluir* seus alunos na sociedade, o currículo deve ser concebido e proposto buscando romper o formalismo, na tentativa de se adequar o máximo possível ao contexto social atual. Para tal, se fazem necessários integrar teoria e prática, e saber e fazer, como preconiza o Documento Base do PROEJA, ao relatar que “em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional” (BRASIL, 2006).

No Documento Base do PROEJA, o currículo é caracterizado como um “desenho pedagógico e sua correspondente organização institucional à qual articula experiências, trabalho, valores, ensino, comunidades, concepções e saberes observando as características socioculturais do meio em que se desenvolve” (BRASIL, 2007, p. 46). Diante disso, torna-se necessário algumas considerações acerca do currículo.

Neste sentido, observando o currículo sob a ótica da contextualização atual, e a necessidade de adequação a essas *novas* condições de nossa sociedade, um currículo que pretenda incluir e tornar alunos em cidadãos de fato, deve seguir a perspectiva do

Currículo Integrado. Principalmente quando nos referimos a alunos que fazem parte de uma parcela da sociedade que foi forçada a abandonar os espaços escolares, notadamente, em sua maioria, em busca de trabalho.

Assim sendo, a forma de articulação integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno, proposta no inciso I, § 1º, art. 4º do Decreto 5154/04, formará *apenas um empregado*.

4.1. Currículo Integrado e Proeja: Por uma outra educação do trabalhador.

Mészáros (2005) em seu ensaio *A Educação para além do capital* inspirado por algumas reflexões de Gramsci diz que educar é colocar fim à separação entre *Homo faber* e *Homo sapiens*; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias.

Aristóteles (PUIG, 2004) definia a mão – de – obra como objeto e, portanto sem necessidade de ser educada. Aristóteles ainda defendeu a idéia de que tudo o que era feito com as mãos era indigno, pois visava à sobrevivência, para ele, nobre era fazer as coisas por prazer, é claro que este último era privilégio unicamente da aristocracia, que estava liberada do trabalho para pensar, enquanto os escravos produziam a riqueza que os sustentava.

Por conta desta separação entre trabalho manual e intelectual é que, focalizando agora na realidade do Brasil, a Educação Profissional, desde sua gênese, sempre esteve vinculada ao assistencialismo, ao ensino dos ofícios aos desvalidos da fortuna, e principalmente a atender as necessidades da indústria e do mercado enquanto mão de obra.

O currículo escolar integrado, à medida que proporciona o diálogo epistemológico entre os conteúdos, as metodologias e as práticas educativas, resgata o valor entre o saber e o saber fazer, e consequentemente resgata também o próprio processo de surgimento do homem, este último entendido como ser capaz de produzir sua própria vida, adaptando a natureza a si, e agindo de forma a suprir suas necessidades de sobrevivência, isto é o que conhecemos por trabalho.

Quando se fala em currículo integrado e PROEJA, é importante ressaltar que o foco deste trabalho é o Ensino Médio, pois é neste nível de ensino que a relação entre Educação e Trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática é tratada mais

explicitamente, fato este claramente expresso na LDB 9394/96, que destaca como uma das finalidades do Ensino Médio a preparação básica para o trabalho e a cidadania, para que este possa continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores, bem como a parte que trata dos princípios e fins da educação nacional que aponta como uma de suas finalidades o pleno desenvolvimento humano, incluindo o preparo do sujeito para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, ressaltando a vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

É no Ensino Médio que a relação entre conhecimento e a prática de trabalho estará mais latente, neste nível da Educação Básica, os elementos mais gerais já aprendidos no Ensino Fundamental precisam receber um tratamento mais crítico, impulsionando o educando para a construção do conhecimento científico, para o domínio teórico-prático do processo produtivo, um domínio para além do adestramento e da formação de trabalhadores polivalentes⁴, mas de politécnicos, ou seja, o trabalhador capaz de uma leitura de mundo não inocente, que possui visão de totalidade.

O currículo integrado para a Educação profissional de jovens e adultos traz uma perspectiva de ruptura com o modelo de currículo escolar fragmentado, em que através da separação das disciplinas e a compartimentada organização dos saberes acaba por amordçar a comunicação interdisciplinar, a capacidade de interação entre as diversas formas de conhecimento. O currículo integrado lança bases para uma outra forma de qualificar o trabalhador, pautada na articulação dinâmica e crítico-reflexiva entre trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade. Ao formar o jovem e o adulto dentro desta perspectiva integral, será muito mais forte a possibilidade de uma inserção no mundo do trabalho que transcenda as competências traçadas de modo a atender unicamente os interesses do capital, que rume para além da mera empregabilidade.

Para Marx (apud RUY, 1996) o trabalho é fundamental ao homem, mas este não pode ser um trabalho alienado, ou seja, aquilo que é externo ao trabalhador, que não pertence ao seu ser. Dessa forma, argumenta que:

(...) a alienação ocorre quando a realidade nos embrutece e nos impede de crescermos na essência, tal como operários nas fábricas que trabalham como máquinas, com conseqüências nocivas para seu corpo e espírito (MARX apud RUY, 1996).

⁴ O sujeito que realiza várias tarefas, mas não se apropria do todo, que tem não somente a força de trabalho expropriada, mas também a capacidade de pensar criticamente.

O parecer CNE/CEB 11/2000 que trata das diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, diz que a EJA representa uma dívida social não reparada, para aqueles que de alguma forma não tiveram acesso ou foram excluídos dos processos formais de aprendizagem, e que por conta dessa exclusão têm o exercício pleno de sua cidadania ameaçado. Essa “desqualificação formal” a qual um enorme contingente de sujeitos se enquadra não pode ser encarada como algo cristalizado e imutável, promovendo o determinismo ao que tange o papel de cada indivíduo na sociedade, pelo contrário, a EJA precisa estar comprometida em oferecer a esses sujeitos a percepção de que existem outras formas de viver, além da que lhes é colocada como única opção.

De acordo com o mesmo parecer a EJA assumiria três funções principais: Função reparadora, função equalizadora e função permanente ou qualificadora. A primeira é caracterizada não somente pelo acesso à escola, mas a uma escola de qualidade que valorize e reconheça a igualdade de acesso aos bens sociais, já que os princípios da liberdade e da igualdade são pressupostos fundamentais do direito à Educação, dentro de uma sociedade democrática e que busque a sua transformação. A segunda se configura como a reentrada das demandas excluídas dos processos educacionais formais. A terceira função é a razão de ser da EJA, que toma por base o caráter incompleto do homem, de ser em permanente aperfeiçoamento em essência, em todas as suas potencialidades.

A Educação de qualidade é um bem social, um direito de todos, e promover o acesso do povo somente à educação elementar é uma forma de controlar a sua formação e reprimir sua educação-formação, o saber e o poder de classe. Para Arroyo (2002) defender o direito dos trabalhadores à educação é uma proposta mais radical do que defender a escola para todos, já que estar freqüentando a escola não é sinônimo de libertação, o direito à educação da classe trabalhadora não se esgota no simples acesso ao ensino, estende-se também ao que este ensino pode proporcionar a ele enquanto sujeito social.

Para um ensino de qualidade, alguns aspectos devem ser considerados, tais como: 1. Corpo docente e equipe pedagógica qualificados; 2. Laboratórios multidisciplinares, de informática; de ciências humanas e matemática; 3. Bibliotecas com acervo atualizado; 4. Espaços para atividades culturais e atividades esportivas; 5. Transporte; 6. Merenda escolar.

A Educação Profissional de Jovens e Adultos precisa estar comprometida com a formação do trabalhador que seja capaz de pensar e compreender sobre sua própria vida e o seu papel social, não educar para a empregabilidade, mas para o trabalho em seu sentido mais profundo de recriação da realidade, o trabalhador que está embrutecido pelo seu cotidiano “regado” a desvalorização, baixos salários e longas jornadas de trabalho dificilmente irá refletir sobre as razões que o levaram aquelas condições, e principalmente não irá buscar outras formas de viver, estamos deixando de ser criativos para sermos repetitivos, para reproduzir e manter uma sociedade desigual à serviço unicamente do capital. Dialogar com mercado é parte integrante da vida em sociedade, isto não pode ser abandonado, pois vivemos numa sociedade capitalista, excludente e cruel, a contra-hegemonia deve ocorrer no sentido de impedir que este se perpetue como ditador de regras de todos os segmentos da sociedade, de lutar contra a mercantilização daquilo que é direito público subjetivo.

4.2 – Por uma outra educação do trabalhador

Para a construção do Ensino médio Integrado, é fundamental que se busque o rompimento desta dualidade, sobre isto (GRAMSCI, 1978) defende a idéia de que:

Sustentar a qualidade contra a quantidade significa, precisamente, apenas isto: manter intactas determinadas condições de vida social, nas quais alguns são pura quantidade, outros pura qualidade”. (GRAMSCI, 1978, pg. 50).

Nessa esfera tem-se como referência Machado (2005 apud BRASIL, 2007):

Abordagens embasadas na perspectiva de complexos temáticos: Concentricidade de temas gerais, ligados entre si; Temas integradores, transversais e permanentes; temas que:

1. Abranjam conteúdos mínimos a serem estudados;
2. Possam ser abordados sob o enfoque de cada área do conhecimento;
3. Possibilitem compreender o contexto em que os alunos vivem;
4. Atendam as condições intelectuais e sociopedagógicas dos alunos;
5. - Produzam nexos e sentidos;
6. Permitam o exercício de uma pedagogia problematizadora;
7. Garantam um aprofundamento progressivo ao longo do curso;
8. Privilegiem o aprofundamento e a ampliação do conhecimento do aluno.
9. Abordagens por meio de esquemas conceituais:
10. Foco em conceitos amplos;
11. Conceitos escolhidos que mantêm conexão com várias ciências;
12. Cada conceito é desenvolvido em diversos contextos;
13. Cada conceito é enriquecido pelas diversas contextualizações.

Abordagem centrada em resoluções de problemas:

- Problemas são propostos para soluções;

- A partir de sua disciplina, cada professor junto com seus alunos fornece dados e fatos para interpretação visando à solução dos problemas propostos.

Abordagem mediada por dilemas reais vividos pela sociedade:

- Perguntas são feitas sobre a conveniência de determinadas decisões políticas ou programáticas;

- A partir de sua disciplina, cada professor junto com seus alunos fornece dados e fatos para a interpretação visando às discussões sobre os dilemas propostos.

Abordagem por área do conhecimento:

- ✓ Natureza e Trabalho;
- ✓ Sociedade e Trabalho;
- ✓ Multiculturalismo e Trabalho;
- ✓ Linguagens e Trabalho;
- ✓ Ciência e Tecnologia e Trabalho;
- ✓ Saúde e Trabalho;
- ✓ Memória e Trabalho;
- ✓ Gênero e Trabalho;
- ✓ Etnicidade e Trabalho;
- ✓ Éticas religiosas e Trabalho.

5. Considerações finais

Qualificar o homem para o trabalho e para a cidadania efetiva deve ser o compromisso da Educação Profissional de Jovens e Adultos, para que de fato ocorra o resgate e fortalecimento de Trabalho e Educação enquanto categorias imbricadas. Em se tratando de currículo, não há como continuar a separar o saber propedêutico, do saber técnico, a teoria da prática, o manual e o intelectual, os saberes precisam se relacionar, há que se oferecer a multiplicidade de olhares, a partir de vários aspectos, há que se ter a dialética como pressuposto fundamental na organização dos currículos dos cursos de qualificação para o trabalhador.

O currículo integrado é um importante pilar para que se comece a construir uma outra forma de educação para o trabalhador, é importante ressaltar que não é a solução para todas as complexidades que permeiam este processo, configura-se como um caminho a ser construído, precisa se configurar como política pública, e para que isto ocorra, o PROEJA precisa ser debatido a fim de formular propostas, caminhos, e

experiências que contribuam para que deixe de ser apenas um programa de governo e avance com vistas ao cumprimento de tudo aquilo à que se propõe.

Referências:

ARROYO, M. O direito do trabalhador à Educação. In: Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador. São Paulo-SP: Cortez, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de jovens e adultos-PROEJA. Documento Base, Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000, de 10 de maio de 2000.

FORRESTER, V. **O horror econômico**. São Paulo, UNESP, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.) **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Editora Cortez, 2005, 175p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação quantidade e qualidade na Educação Pública Tecnológica de Ensino Médio**. Texto apresentado no seminário Desafio da construção do Ensino Médio Integrado no Estado do Pará. 60 págs. Belém/Pará, 2008.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: Impasses teóricos e práticos. In: Trabalho e Conhecimento: dilemas da educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002.

GRAMSCI, Antonio (1968). Os intelectuais e a organização da cultura. 9. Ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl (1968), O Capital. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

MÉSZAROS, István. A Educação para além do capital; tradução de Isa Tavares. – São Paulo-SP: Boitempo, 2005.

MOURA, Dante H. **A organização curricular do ensino médio integrado a partir de seus eixos estruturantes: trabalho, ciência, tecnologia e cultura**. Texto apresentado no seminário Desafio da construção do Ensino Médio Integrado no Estado do Pará. 15 págs. Belém/Pará, 2008.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. **Por uma educação para juventude com a cara do jovem.** Texto apresentado no Seminário Desafio da construção do Ensino Médio Integrado no Estado do Pará, 2008.

OLIVEIRA, Ramon. **As políticas recentes de Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado.** Texto apresentado no seminário Desafio da construção do Ensino Médio Integrado no Estado do Pará. 10 págs. Belém/Pará, 2008.

PAIVA, Jane. **Ensino Médio: Inclusão e Diversidade.** Texto apresentado no Seminário Desafio da Construção do Ensino Médio Integrado no Estado do Pará. 12 págs. Belém/Pará, 2008.

PEREIRA DA SILVA, Gilmar P. As transformações no mundo do trabalho e a educação do trabalhador. In: A lógica das competências na formação docente. Belém: Edufpa, 2005.

PUIG, Josep M^a. **A Pedagogia do ócio.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMOS, Marise. **Marcos conceituais do Ensino Médio Integrado: Proposta para discussão.** Reunião com a SEB e SETEC-MEC. Brasília, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **Integração Curricular dos Ensinos Médio e Técnico: Dimensões Políticas e Pedagógicas.** Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dep/fc_integracao.pdf Acesso 25.04.2008.

RUY, José Carlos. O operário faz a coisa e a coisa faz o operário. Revista Princípios. No 43, São Paulo – SP. Ed. Anita Garibaldi, nov./ 96- jan./97

SANTOS, Jailson Alves dos; A trajetória da Educação profissional no Brasil. In: Eliane Marta T. Lopes (org.) 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, Rosineide de B. L. **O Esboço de Leonardes: A Experiência da Forma Integrada de Ensino Profissional do CEFET-PA.** Dissertação de Mestrado. UFPA. 2008. Mimeo.

SAVIANI, Dermeval (1989), Sobre a concepção de politecnia. Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. In: Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2006.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas – SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.