

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DA CONCEITUAÇÃO À OPERACIONALIZAÇÃO

Marise Nogueira Ramos

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Fiocruz)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj)

mnramos@oi.com.br

RESUMO

O artigo discute o tema da integração entre a educação básica e a educação profissional, destacando que o ensino médio é um campo importante de luta. O sujeito que se encontra nesta etapa da educação também é disputado, já que é nele que se manifestam as relações com a ciência, a tecnologia, a divisão social do trabalho. Nesse sentido a conceituação histórica sobre o trabalho e a educação no contexto das lutas da sociedade, desde os anos 1980, no campo das ideias, vem fazendo a defesa de uma educação politécnica na perspectiva de uma formação humana *omnilateral*. Assim é necessário refletir sobre os sentidos da integração e sobre as experiências integradoras que auxiliam na construção de uma formação que contemple o homem em todos os seus sentidos: filosófico, político e epistemológico. Importa aqui discutir as possibilidades e os limites do ensino médio, os desafios de se fazer integração de modo a tentar superar a dicotomia entre o currículo com foco nas humanidades e um currículo com foco na ciência e tecnologia, tendo assim duas formações: uma profissionalizante e outra propedêutica.

Palavras-chave: Ensino Médio. Currículo Integrado. Educação Profissional.

ABSTRACT

The article discusses the issue of integration between basic education and vocational education, noting that high school is an important field of struggle. The guy who is in this stage of education is also disputed, since it is manifested relations with science, technology, social division of labor. In this sense the historical conceptions of work and education in the context of the struggles of society, since the 1980s, in the field of ideas, has been making the defense of a

polytechnic education with a view to omnilateral human formation. So it is necessary to reflect on the meanings of integration and the integrated experiences that help in building a training covering the man in all his senses: philosophical, political and epistemological. Matters here discuss the possibilities and limits of high school, the challenges of making integration to try to overcome the dichotomy between the curriculum focusing on humanities and a curriculum focusing on science and technology, thus two formations: a vocational and another workup.

Keywords: High School. Integrated Curriculum. Professional Education.

Conceitualização histórica

A década de 1980 foi um período importante para o pluralismo de ideias no Brasil talvez por ser um momento de novas perspectivas no país em virtude do momento histórico em que nos encontrávamos. A literatura remete à década de 1980 às vezes atribuindo a este período a qualidade de “década perdida”. Um outro olhar poderia dizer que não, que a década de 1980 não foi perdida, e sim foi uma década de conquistas, de vitórias. Mas na década de 80 estávamos no processo de redemocratização e de luta social, em que pelo menos dois grandes temas estavam pautados na sociedade em termos de políticas sociais e políticas públicas: o tema da saúde e o da educação.

Na área da saúde, o movimento da reforma sanitária foi “vitorioso”, chegando-se à consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS), que figura hoje na Constituição Federal com todas as suas contradições e todos os seus retrocessos vivenciados contemporaneamente. Encontramos na história da saúde no Brasil, que o efetivo movimento social é que conseguiu universalizar esse direito, mas não apenas isso: instituiu também uma organização sistêmica nacional, que é exemplo e referência para diversos países, mesmo com todas as contradições que temos.

O outro grande movimento foi propriamente o da educação, em relação ao qual nós não podemos atribuir o sentimento de conquista. As vitórias ocorreram, mas talvez mais parciais se comparadas com a saúde, já que não conquistamos um sistema nacional de educação. Conseguimos a instituição dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal com as suas

autonomias, mas de maneira que ainda hoje esbarra na própria concepção, forma e funcionamento da organização da educação nacional.

De todo modo, destaque-se o vigor intenso da luta social no âmbito da educação na década de 80, que vislumbrava a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e que atravessava a discussão do ensino médio, entre tantas outras questões. A discussão do ensino médio era central por várias razões, sobre as quais refletiremos.

Uma das questões é que, ao se tratar de um movimento em que o sujeito está fazendo a transição da sua vida infantil, adolescente, para a vida adulta, é um momento em que ele é disputado. As concepções em luta na sociedade, disputa o sujeito que está no ensino médio. Porque a formação que ocorre nesta etapa de ensino pela especificidade psicológica desse momento, e também pelo tipo de relação que esta formação tem com as ciências é fundamental para definir a própria sociedade e a configuração social na sua totalidade. É uma fase em que a concepção de educação é muito importante na vida dos jovens. Nessa fase, a relação entre ciência, conhecimento científico e produção, modo de produção da existência, processo econômico, de geração de riqueza, distribuição de riqueza e trabalho, divisão social do trabalho, se manifestam.

Nas etapas anteriores, no ensino fundamental e na educação infantil, a referência que o sujeito tem em relação ao trabalho é uma referência mediada por muitas experiências ou representações. A experiência de trabalho do pai, a representação do pai que sai todos os dias para trabalhar, ou a representação de trabalho da mãe são algumas. Às vezes é o próprio projeto “do que você vai ser quando crescer”, que é uma pergunta irônica. Porque impor e trazer para a fase da infância questões que sequer a vida adulta vai poder responder, de fato, é uma ironia. Mas a relação da criança, do adolescente com a produção, com o trabalho é mediada por suas representações sobre o trabalho. E há também a mediação da relação entre a ciência e o conhecimento formal.

No entanto, o que se tem na escola são possibilidades de discutir a vida produtiva e como um país, uma sociedade divide o trabalho, gera e distribui a riqueza. No ensino fundamental e na educação infantil, a mediação do conhecimento aprendido em relação a essas questões é bastante larga, tendo como referência uma configuração de um olhar médio para a sociedade. Porque se falarmos das crianças que estão desde cedo no trabalho infantil, das classes populares, muito pelo contrário, o trabalho

se torna uma referência, e cruel, na maioria das vezes. Entretanto, o que se perde com relação à experiência de trabalho das classes populares: se perde a referência da ciência. Nas classes populares a presença do trabalho é intensa dentro desse contexto, pois a criança está inserida no mundo do trabalho mas perde a mediação do conhecimento, em decorrência de muitas delas não estarem na escola.

Quando o sujeito chega no ensino médio ou mesmo o adulto com uma trajetória regular, a relação entre conhecimento científico, no sentido amplo das diversas ciências, da produção, do trabalho e da divisão social do trabalho, adquire materialidade.

Quando a educação profissional faz parte da formação no ensino médio, essa materialidade ainda se exacerba, porque ela se mostra de forma concreta. Ou seja, manifesta-se objetivamente por meio de um projeto, que é o projeto da profissão. Mas, mesmo que não aja com a educação profissional presente no ensino médio, nessa etapa da educação básica há a associação da relação com o trabalho, com a produção, com a divisão social da riqueza, por meio da preparação para ingresso no ensino superior ou de perspectivas múltiplas para o futuro.

Dizemos isso para entender porque o ensino médio é intensamente disputado pelas classes sociais que estão em conflito na sociedade. E nessa disputa destaca-se um dos aspectos que se relaciona com o ensino médio: a sua finalidade, e o seu lugar na organização da trajetória educacional.

Porque até então nós temos uma organização da educação brasileira que Saviani denomina como de “caráter pendular”: ora ele é profissionalizante, ora propedêutico. Temos também uma característica estrutural, que é dual. Ou seja no Brasil os sistemas se organizam com tipos de formações diferenciadas para classes ou segmentos sociais diferenciados. No caso dos filhos da classe trabalhadora desde cedo todos têm que se preocupar com a produção material da existência, e por isso, não podem perder tempo na escola situação essa que precisa ser superada e não reproduzida.

Esse é o princípio fundamental que ordenou a organização da escola moderna, inclusive com a etimologia da palavra: escola é lugar do ócio. Esse princípio vai se reconfigurando ao longo da história pelo próprio desenvolvimento da ciência, de maneira então que não se podia ter só um ensino. Ou seja, que o ensino das elites não poderia ser só o ensino das artes, das linguagens, mas era preciso também ser um ensino científico.

Mas à medida que se democratizou e se universalizou o acesso de toda a população e de todos os segmentos à escola ela assumiu na história do Brasil duas vertentes diferentes configurando-se a dualidade escolar.

Mas aquilo que nós fomos conquistando de superação da dualidade na forma, na organização formal do sistema de ensino, não se faz automaticamente. Conseguimos superar em alguma medida a dualidade em termos da organização do ensino. No entanto a dualidade tende a se reproduzir por dentro da escola, no seu conteúdo, nas suas finalidades e no destino profissional de cada um onde se define quem é que vai ter um futuro brilhante e quem não vai ter. Quem vai ter possibilidade de alcançar no futuro altos patamares na sociedade a funções de direção e outros que não.

Esse é um aspecto que, por sua vez, é estrutural. E na discussão, no debate, na luta, nos referimos à década de 80 - é que é uma luta ainda atual -, pelo fato de ser um momento em que as possibilidades de conquistas quanto à organização formal do ensino eram fecundas dadas a discussão que estava instalada sobre o novo projeto da LDB. Mas esse debate que se fazia à parte é que nos mobilizava à época, e ainda nos mobiliza, com os dois conceitos que trazemos para reflexão: a “escola unitária”, uma perspectiva ou mesmo uma utopia de superar a escola dual, seja na estrutura, seja no seu conteúdo interno, e a “formação omnilateral”. A escola unitária, então, é a escola que não seja dividida para os segmentos sociais, mas que constrói na relação entre conhecimento e trabalho uma compreensão orgânica de mundo na formação dos seus sujeitos.

Usualmente, a concepção que se tem da escola unitária, de uma formação omnilateral, diz respeito a formulação das propostas de educação a partir da perspectiva dos trabalhadores. Mas na verdade, a concepção de escola unitária defende a formação do sujeito nas suas múltiplas dimensões. Porque a educação da classe trabalhadora se caracterizou por uma dimensão, apenas na dimensão do fazer, enquanto as elites, os dirigentes foram tendo a escola primeiro, no sentido de uma formação que desenvolva as capacidades, as capacidades sensíveis, estéticas e também comunicacionais e científicas.

Uma formação omnilateral tem como projeto e como pressuposto a possibilidade de que o ser humano nos seus momentos de formação que assuas experiências formativas possam ajudar tanto a desvelar e revelar potencialidades que cada um possui, quanto potencialidades que possam ser futuramente desenvolvidas. E que permitam ao sujeito compreender

a multiplicidade de conhecimentos e de recursos que a humanidade produziu. Então não é somente a concepção de formação omnilateral, mas também é o desenvolvimento das potencialidades múltiplas. Por exemplo, se perguntarmos aos alunos que fazem parte de um coral na escola técnica, qual deles estuda canto, provavelmente nem todos estudam música fora do coral. Talvez não tenham tomado essa capacidade fantástica de cantar e de sensibilizar e a tenham transformado em profissão - quer dizer, o processo pelo qual ganha materialmente a sua existência, no mundo reconhecido pela sociedade. Mas descobriu essa potencialidade porque a escola permitiu essa materialidade, ou porque alguém já cantava antes de fazer parte do coral da escola. O que queremos ressaltar é a diversidade. Então descobrir e desenvolver a capacidade de cantar, de emocionar, de produzir emoções com requinte técnico, e ao mesmo tempo estar dentro de uma fábrica, e ao mesmo tempo amar e se relacionar socialmente. Ora, essa é a formação omnilateral na sua essência. É isso que nós pensamos da sociedade, e esse é o espírito e a ideia da formação omnilateral, da formação em todos os sentidos.

E esta formação, referindo-se à educação básica e ao ensino médio em particular, implicaria o fato de a educação contribuir para que nós percebamos as nossas potencialidades e possamos estruturar nossas escolhas. Desse ponto de vista, há inclusive uma contradição interna à concepção de ensino médio integrado à educação profissional, porque a escolha do curso técnico e conseqüentemente da profissão é feita previamente pelo estudante quando ele entra na escola. Há uma contradição, mas é uma contradição que é uma relação dialética. Nessa contradição está inclusive a possibilidade de rever sua escolha, de conhecer algo novo, é necessário para que se possa escolher ou não escolher, e é importante ter essa experiência. Um sujeito que é advogado e que conhece os processos químicos. Outro que é psicólogo e conhece o trabalho árduo, pois fez o curso técnico em mecânica. Este é um sujeito que vai se completando, não queremos dizer que estes sejam mais completos, mas que é um sujeito com múltiplas experiências.

E esse é o sentido filosófico desse conceito de formação omnilateral. E este tipo de formação parte de um princípio que ele próprio revela que é o do trabalho como princípio educativo. Esse é outro conceito desse contexto de lutas da década de 80, que retomamos fortemente nos dias atuais. Porque as nossas reflexões desenvolvidas anteriormente têm a ver

com o trabalho. O cantar, que é imediatamente uma expressão estética e artística, implica um esforço e uma disciplina de uma produção material. Ela é de imediato uma produção simbólica. Nós não podemos pegar a beleza da música nas mãos, podemos até gravar e ouvir em vários ambientes e momentos, mas é uma produção material porque tem o físico. Tem o coração, tem a voz, tem as cordas vocais e tem o produto real que é compartilhado; e esse produto é trabalho. Estar no laboratório, na oficina de mecânica, no trabalho manual, trata-se de trabalho. Pensar nas relações sociais, nos direitos e entrar com elementos jurídicos da vida em sociedade, dá trabalho. Então não tem jeito. Qualquer questão apresentada se vincula a formação humana, pois traz o trabalho internamente. É que normalmente nós nos prendemos na questão do trabalho quando se fala da profissão, do emprego. Mas falar da produção da existência, em todos os sentidos, é falar de como o ser humano, como cada um de nós produzimos a nossa existência ao longo da história e em um dado tempo-espaço histórico-social definido.

Refletimos sobre a escola unitária que busca a superação da dualidade, da utopia e sobre a formação omnilateral e sobre a formação do homem em todos os seus sentidos. Vimos discutindo também da educação que tem o trabalho como princípio educativo e que se pode realizar mediante o projeto de educação politécnica (formação que ensine múltiplas técnicas). A politecnia - como a palavra pode sugerir esse conceito - na abordagem conceptual que estamos trazendo do conceito de politecnia, diz sim do princípio das múltiplas técnicas, mas para expressar uma concepção de educação que visa proporcionar aos sujeitos a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos, sociais, históricos, culturais, da produção da vida.

Então uma formação técnica pode proporcionar muito bem, por exemplo, uma formação mecânica, os fundamentos da física, e da física aplicada, da tecnologia mecânica e assim por diante; do processo de produção de bens de capital, de máquinas que produzem máquinas ou assim por diante. Então, sim, a mecânica é um processo de produção, e é uma base científico-tecnológica específica da produção moderna na qual podemos proporcionar a compreensão dos fundamentos científicos da mecânica ou da produção baseada na mecânica. Tem-se aí uma formação uma formação técnica de excelência.

Mas a formação politécnica não só visa proporcionar compreensão dos fundamentos dessa base produtiva e do processo de trabalho em mecânica,

mas também dos fundamentos sociais, históricos, filosóficos e culturais desse tipo de produção. Se a base científico-tecnológica da mecânica é um produto da primeira Revolução Industrial, devemos considerar o quanto de história, de economia, de política e de cultura há nesse processo.

Há um trabalho do Thompson, um historiador inglês que estuda a formação da classe trabalhadora na Inglaterra, que aborda qual foi o processo cultural, de resistência dos trabalhadores quando o relógio foi introduzido na sociedade inglesa. Porque até então a vida dos trabalhadores era regulada pelo tempo biológico. Acordava-se na hora que precisava, dividia-se o tempo socialmente e comunitariamente, não havendo a separação entre os dias de trabalho e os dias de lazer. Eram organizações que a cultura e a vida em comunidade permitiam. A Revolução Industrial, a revolução da maquinaria introduziu o uso do relógio e mudou completamente a forma de uso e de organização do tempo. Mudou-se a cultura ou produziu-se nova cultura.

Então não existe fosso entre a mecânica e a cultura. Nós o fazemos, e temos necessidade de fazer até para organizar didaticamente nossa abordagem metodológica, mas em seus fundamentos não existem. O desafio é: como trabalhar tais fundamentos de maneira que haja ordem na compreensão? E o trabalho analítico é ter que dividir, mas dividir por necessidade analítica e se faz a síntese novamente. E aqui remetemos à ideia da abordagem integrada dos conhecimentos, mas para referir-se à concepção de educação politécnica, uma concepção que se desafia à formação de sujeitos ancorada por fundamentos de todas as ordens científicas, tecnológicas, culturais, históricas da produção moderna.

E se resgatamos isso a partir da partir da década de 80, o fazemos por um processo histórico de remeter-se a esse período, mas para dizer que essas são as nossas questões não só no tempo passado, mas, também, nos dias atuais.

Ensino Médio Integrado: sentidos

O sentido filosófico de integração converge com a concepção de formação omnilateral e implica na concepção de educação, na organização da proposta curricular, no desenvolvimento do currículo na prática pedagógica, na tentativa de fazer convergir e se integrarem três, que podem ser mais de três das dimensões essenciais da vida. À concepção

de integração nesse primeiro sentido, de formação omnilateral é a de conseguir integrar no currículo, na prática pedagógica, na prática escolar as dimensões fundamentais da vida. Na maior parte integramos a dimensão da ciência. A escola é o lugar da ciência, do conhecimento científico, portanto, a ciência faz parte da escola; ou integramos, às vezes, o trabalho. Em uma escola técnica não possibilidade de não integrar o trabalho em seu currículo. Mas essa integração ocorre de uma forma limitada da concepção do trabalho, que é aquele que se vincula diretamente à sua forma ideológica e ao propósito econômico. Mas o trabalho também é formação humana. Em outros momentos, integramos a cultura com aulas de dança, arte, música, de química, de física, de biologia etc. E ainda temos a formação técnica para integrar no currículo. Compreende-se assim, que o currículo deve se compor em todas essas dimensões: ciência, trabalho, cultura e tecnologia.

O processo de integração é um desafio permanente, porque há mudanças constantes na configuração social na atualidade, interferindo na constituição do currículo, pois tendo no currículo a ciência e tendo o trabalho, como o compreendemos na formação da própria vida em sociedade? Temos a cultura, trabalhamos integradamente as dimensões, da ciência, do trabalho e da cultura como construir um currículo com a perspectiva de integração, de totalidade ou de organicidade? Porque a composição do currículo se divide de maneira que as disciplinas de química, física, biologia compõem a parte da ciência; as disciplinas da área de humanas até hoje necessitam provar-se como ciência. Com uma visão limitada sobre o que significa as ciências sociais. Sendo um desafio grande a ser enfrentado; a língua portuguesa coloca-se, no currículo, na dimensão das artes e cultura; e o laboratório de mecânica, de química, de informática, é a dimensão do trabalho. Será que fazemos essas dicotomias e essas divisões? Ou apresentamos possibilidades de integrações entre esses universos? Porque a dimensão do trabalho, tendo como base o trabalho como princípio educativo, compreende a profissionalização em seu sentido histórico e objetivo do que seja o trabalho e produzido no processo de organização da sociedade moderna.

Já o segundo sentido da integração é em seu sentido político, e é o que acabamos redundando às vezes numa compreensão formal. Mas nunca será só uma questão de forma, porque é uma questão política. A diretriz da concepção de integração no sentido político é um princípio antes de

ser uma prática, pois a educação profissional é indissociável da educação básica. Porque a forma se confunde com a política? Porque é princípio que a educação profissional seja indissociável da educação básica. De modo que não há como a educação profissional substituir a educação básica. Não há como ela ser só uma alternativa, no caso da educação superior, por exemplo, porque ela pressupõe a educação básica. Na realidade brasileira é que a nossa própria sociedade é uma sociedade juvenil, adulta e por circunstâncias da história e também por princípio, da necessidade que o princípio da educação profissional indissociável da educação básica se realize também pela efetivação do duplo direito: o direito à educação básica e à educação profissional. A nossa sociedade exige esse pressuposto da educação profissional indissociável da educação básica, isto é, que ela não prescinde da educação básica.

O terceiro sentido da integração é no sentido epistemológico a tentativa da integração dos conhecimentos numa totalidade. Cultura e Mecânica podem parecer que não têm nada a ver, pois epistemologicamente se desenvolveram por campos diferentes, mas à medida que viram realidade podem se relacionar. A vida humana forma humanidades. O que apresentamos é um desafio e uma proposta para pensarmos que os processos de produção que se constituem por múltiplas mediações. Há múltiplas determinações em qualquer processo produtivo, de base Mecânica ou Microeletrônica. Neles há a dimensão ambiental, social, cultural. Tem-se uma ideia para que possamos pensar coletivamente, para que os docentes possam pensar o currículo partindo do processo de produção que organiza e define o currículo. Deve-se problematizando os currículos nas suas múltiplas dimensões de tal maneira que os conceitos, os conhecimentos, as teorias apareçam como necessários e para chegar-se, então, à organização dos componentes curriculares que podem ser os mesmos que nós temos tradicionalmente no currículo: as disciplinas científicas, as disciplinas das ciências, as artes e as linguagens. Mas, se construirmos o sentido desses componentes curriculares a partir de um debate, de uma análise problematizadora dos meios de produção, tem-se sentido à presença dos componentes curriculares e dos conteúdos de ensino no currículo e o sentido do que é integração. Assim, o professor de geografia, ao saber de história, e de matemática, química e da disciplina técnica estão interligadas os conhecimentos vão adquirindo razão de ser numa perspectiva integrada por dentro da organização do currículo.

Temos a experiência, na Escola Politécnica Joaquim Venâncio, em uma tentativa de fazer convergir os interesses dos estudantes com os interesses da escola, com uma atividade integradora em que os alunos problematizam os conteúdos aprendidos em sala produzindo um curta-metragem. Os alunos do curso técnico em análises clínicas, por exemplo, realizaram um curta-metragem sobre as condições de trabalho do técnico em laboratório. Nada melhor para um estudante do nível técnico do que conhecer, na realidade, como será a sua prática.

Almeja-se a construção coletiva do currículo a partir da problematização dos processos de produção em que os componentes curriculares se entrelaçam por dentro do currículo com o sentido de se fazer essa integração entre trabalho, ciência e cultura. Há a possibilidade de constituir componentes propriamente integradores, e demonstrados de formas criativas, que a realidade pode instigar e proporcionar novos conhecimentos aos alunos.

Mas como atividade integradora que partiu do processo de produção para o qual esses alunos estavam sendo formados do trabalho no laboratório em análise clínica, se fez a discussão social, política e filosófica. Inclui-se também nesse processo um conjunto de questões vinculadas à realidade do trabalho, valendo-se do recurso e do conhecimento de uma formação cultural, de uma formação técnica, mas também de uma expressão cultural que é o cinema, que é o vídeo.

São possibilidades que as escolas têm em suas práticas que possuem experiências múltiplas de projetos integradores. Que se façam as experiências e que se manifestem as potencialidades que nós temos: aquilo que nós trazemos, da nossa visão de mundo, do nosso conhecimento e organizar as ideias, e ter como apoio a teoria, os conceitos já elaborados sobre o processo educativo, o processo social, e avançar nos limites da nossa sociedade, na construção de projetos educacionais, que, do nosso ponto de vista, têm o cerne emancipador bastante fecundo.

Considerações finais

Diante de tudo, nos perguntamos quais escolas conseguiram fazer funcionar plenamente o currículo integrado. Talvez nenhuma, e nunca haverá uma escola que consiga implantar o currículo integrado em sua

totalidade. Porque menos do que uma forma, ou um formato, ou um modelo, a integração é um processo que se constrói no fazer cotidiano da escola. Até os dias atuais temos tentativas de integração e tentativas de instituições que se organizam visando avançar mais nesse projeto integrador. Exemplos de instituições que explicitamente compactuam e têm construído o currículo integrado em sua essência há poucas, mas podemos citar a experiência do campus Chapecó, do Instituto Federal de Santa Catarina, que chegou a fazer um desenho curricular bastante ousado, que resultou em um grande debate dentro da instituição. Inclusive, nessa experiência, não tem uma configuração disciplinar, o trabalho é realizado por meio de eixos norteadores, e tem uma inspiração no projeto integração da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Esse projeto foi desenvolvido dentro de um Instituto que possuía um campus novo. Por isso, então, começaram do zero e têm construído o currículo nessa perspectiva integradora.

Uma primeira abordagem para que possamos refletir é que um currículo integrado é um processo e uma construção histórica. A ideia que usamos de que já fazíamos o integrado ou uma volta ao integrado, isso é uma das expressões que vêm da força da nossa experiência, mas demanda certa precisão. Antes tínhamos um currículo que possuía um formato que colocava formação geral e formação técnica em um mesmo percurso, mas a integração é um processo que se construía na própria relação e no próprio debate. Não existia propriamente uma formulação ou uma concepção nesse sentido. Entretanto, o fato de os conhecimentos serem trabalhados de forma organizada, sistemática e aprofundada e tais escolas terem construído essa contra-hegemonia, de ter componentes curriculares que normalmente não existiam em outras escolas, foi uma experiência interessante de construção de projetos de integração.

Nos dias atuais queremos dar um passo a mais, que é o debate que se fazia na época da educação tecnológica, nas conferências ainda na década de 90, da concepção de educação tecnológica que foi abortada pela reforma do presidente Fernando Henrique. Essa é a perspectiva que colocamos hoje. Porque acreditamos que há possibilidades de avanços, primeiro porque nós temos trabalhado na construção de uma concepção que é sempre horizonte.

Ou seja, temos algum horizonte que nos orienta. Sabemos que é um horizonte, uma utopia, um pouco da ideia do Galeano, que é a utopia que nos ajuda a caminhar. Então acreditamos que estamos avançando

com relação a isso, historicamente. Porque a história é idas e vindas, o processo de retrocesso nunca é igual como antes. Estamos no passo a mais porque temos buscado superar tanto essa fragmentação quanto tentando colocar, diferentemente da experiência da Lei 5692/71, de não hierarquizar as disciplinas e com isso selecionar, discriminatoriamente, as ciências, dizendo que matemática é mais importante do que sociologia e ter mais aulas de matemática do que de sociologia. E fora o princípio que existia também na Lei 5692/71 de que a educação geral era instrumental para a formação técnica. Por isso, havia duas formas: o 2º grau profissionalizante e o 2º grau propedêutico. Porque a formação geral no profissionalizante era instrumental. Hoje nós vemos como as práticas humanas são tão interessantes que nós conseguimos reverter muito de uma concepção que era uma concepção que visava à formação mais estreita. Hoje, além das contradições, que são fecundas, ainda há a tentativa de uma criação sistematizada. Portanto, temos possibilidades de avançarmos em uma perspectiva educacional menos estreita.

A interdisciplinaridade é uma necessidade e até uma estratégia também, nesse sentido de integrar. Mas temos casos bastante interessantes em que vão se aumentando os níveis de interdisciplinaridade, conseguindo superar a dualidade. Há movimentos que vão se confrontando com o currículo tradicional de modo que se faz aquilo que talvez nós saibamos: a boa matemática, história, geografia, filosofia e demais disciplinas, e buscando superar o princípio da hierarquização e da discriminação, e esses princípios só se superam se nós entendermos o sentido de ser das disciplinas do currículo. Falamos isto no sentido epistemológico da integração, de construir processos integradores, que é o desafio do conjunto docente. Temos tentado construir concepções e práticas que às vezes são contraditórios, mas menos relevante é o modelo e mais relevantes são os movimentos.

A práxis como princípio educativo, pois o trabalho é práxis, a relação é trabalho e práxis. O trabalho, nessa concepção, de alguma maneira se confronta com a que é histórica na referência teórica da construção desse trabalho como princípio educativo. Entramos, então, no sentido político da Pedagogia em que a práxis é política e que a práxis é social e construindo outra compreensão da sociedade e do projeto da sociedade. E entraríamos em questões que para nós estão presentes no pensamento de Gramsci, que são os processos organizativos, políticos e pedagógicos da escola,

e processos organizativos políticos que transcendem a escola, a organização política da categoria dos professores, a organização e a mobilização comunitária, e assim por diante. E nisso entra um aspecto institucionalizado que também pode se aprimorar, intensificar na relação extensionista ou da escola ou dessa relação escola-comunidade.

Temos que começar, com as possibilidades que temos, seja no tempo disciplinar, mas o importante é começar. Acreditamos que há o ardil de se pensar. Ela é disciplina em si e ela também tem potencial, assim como todas as outras disciplinas, de integração. Temos que ter cuidado em afirmar que as ciências sociais são mais potencialmente integradoras do que as demais. A integração não tem uma disciplina que é o carro-chefe. Ela é um processo de convergência da compreensão de fundamentos científicos, tecnológicos, históricos, sócio-culturais dos fenômenos. Então não tem uma disciplina que desencadeia a integração. Agora, sem dúvida, o que nós temos de potencial é o fato de nós termos profissionais da Sociologia, da Filosofia trabalhando nos IFs, como professores, e que nós temos o reconhecimento da necessidade da especificidade no plano da construção, quer dizer, na construção da integração e do diálogo. Há um papel-chave que esta disciplina cumpre, também junto com as demais. E aí nós temos que romper barreiras de preconceitos - nós sabemos que há muitas.

Referências

BRASIL. **Lei Federal nº 5.692**, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 12 de agosto de 1971.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 23 de dezembro de 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: **Ensino Médio integrado: Concepções e mudanças**. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005. p.106-127.

RAMOS, Marise Nogueira. Currículo Integrado. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p.114-118.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, 2007, p. 152-165.

THOMPSON, Edward P. **La fomacion historica de la clase obrera**. Inglaterra, 1780-1832. Barcelona: Editorial Laia, 1977.