LUIZ MÁRIO LOPES CARDOSO

GUIA TEÓRICO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS

CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

INSTITUTO FEDERAL
Goiano

LUIZ MÁRIO LOPES CARDOSO

GUIA TEÓRICO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS

CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Ceres - GO, 2023

INSTITUTO FEDERAL
Goiano

GUIA TEÓRICO
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS
Contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica

Autor:
Luiz Mário Lopes Cardoso

Orientadora:
Dra. Emmanuela Ferreira de Lima

Coorientador:
Dr. Matias Noll

EDITORAÇÃO

coelum editorial
coelumeditorial@gmail.com

Preparação e Revisão Textual
Bárbara Rayne Nunes Cardoso

Projeto Gráfico e Diagramação
Bruna Ranyne Nunes Cardoso

Sistema desenvolvido pelo ICMC/USP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas - Instituto Federal Goiano

CC268e

Cardoso , Luiz Mário Lopes Cardoso
O ELO ENTRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SEUS COMPONENTES CURRICULARES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS / Luiz Mário Lopes Cardoso Cardoso ; orientadora Emmanuela Ferreira de Lima Lima ; co-orientadora Matias Noll Noll. -- Ceres, 2023.
196 p.

Dissertação (Mestrado em Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) -- Instituto Federal Goiano, Campus Ceres, 2023.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Práticas Pedagógicas Integradoras. 3. Integração Curricular. 4. Educação Profissional Integrada. I. Lima , Emmanuela Ferreira de Lima , orient. II. Noll, Matias Noll , co-orient. III. Título.

Responsável: Johnathan Pereira Alves Diniz - Bibliotecário-Documentalista CRB-1 n°2376

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO
PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

☐ Tese (doutorado)
☐ Dissertação (mestrado)
☐ Monografia (especialização)
☐ TCC (graduação)
☐ Artigo científico
☐ Capítulo de livro
☐ Livro
☐ Trabalho apresentado em evento

☑ Produto técnico e educacional - Tipo: Guia

Nome completo do autor:
Luiz Mário Lopes Cardoso

Matrícula:
2021104331018

Título do trabalho:
Guia Teórico Prática pedagógicas Integradoras-contribuções à da Pedagogia Histórico-Crítica

RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial: ☑ Não ☐ Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 04 /04 /2023

O documento está sujeito a registro de patente? ☐ Sim ☑ Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? ☑ Sim ☐ Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

· Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;

• Que obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;

• Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Ceres, GO. — Local
04 /04 /2023 — Data

Luiz Mário Lopes Cardoso

Luiz Mário Lopes Cardoso
Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Ciente e de acordo:

Emmanuela Ferreira de Lima

Assinatura do(a) Emmanuela F. de Lima orientador(a)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 6

PARTE 1 8
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL EM DIVERSOS CONTEXTOS HISTÓRICOS

PARTE 2 13
ENSINO MÉDIO INTEGRADO

PARTE 3 17
O CURRÍCULO INTEGRADO COMO CAMINHO POSSÍVEL PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS INTEGRADORAS

PARTE 4 21
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC)

4.1 A origem do processo formal de educação e seu percurso histórico 21

4.2 Práticas Pedagógicas Integradoras: conceitos iniciais 24

4.3 Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática em sala de aula 30

CONSIDERAÇÕES FINAIS 40

REFERÊNCIAS 42

AUTOR 47

APRESENTAÇÃO

O guia teórico consiste em um produto educacional elaborado no decorrer do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Ceres, pelo mestrando Luiz Mário Lopes Cardoso, em parceria com os professores: Doutora Emmanuela Ferreira de Lima (orientadora) e Doutor Matias Noll (coorientador).

Essa proposta teórica e metodológica foi desenvolvida com base na pesquisa de mestrado intitulada *O elo entre o Ensino Médio Integrado e seus componentes curriculares: um estudo de caso sobre práticas pedagógicas integradoras*. A presente pesquisa teve como objetivo geral avaliar as percepções dos docentes sobre o uso das Práticas Pedagógicas Integradoras (PPIs) nos componentes curriculares do Ensino Médio Integrado (EMI) em relação à Educação Profissional Técnica, as quais foram aplicadas no curso Técnico em Informática do Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, Jussara-GO.

Este guia teórico foi planejado e desenvolvido a partir de uma necessidade observada entre os docentes participantes da pesquisa a respeito da produção de um material que pudesse dar apoio para o estudo e o aprimoramento das suas práticas pedagógicas. Em face do exposto, a sua delineação distendeu-se em três subdivisões fundamentais. No primeiro tópico, traz-se o decurso histórico da Educação Profissional (EP) no Brasil e sua dualidade, tendo em vista a discriminação e o preconceito a essa modalidade de ensino – para tanto, respaldou-se em Caires e Oliveira (2016), Cunha (2005) e Manfredi (2016). No segundo tópico, o conceito do EMI é apresentado considerando a integração da formação geral e específica e a possibilidade de rompimento da dualidade histórica da EP – para discutir essa temática, embasou-se em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), Moura (2007) e Ramos (2008, 2017). No terceiro item, abordam-se os conceitos das PPIs e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), apontando-os como

alternativas reais para se alcançar o que estabelece a proposta do EMI, que consiste na formação politécnica e integral para o estudante. Essa discussão foi sustentada em Araujo e Frigotto (2015), Gasparin (2012), Moura, Lima e Filho (2015) e Saviani (2007, 2011, 2021).

Por fim, espera-se que este guia teórico contribua sobremaneira com a formação dos docentes. Expecta-se, ainda, que este material sirva de suporte teórico para as ações pedagógicas dos docentes no que concerne ao planejamento e às reflexões de uma prática no sentido de práxis integradora.

PARTE 1

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL EM DIVERSOS CONTEXTOS HISTÓRICOS

Ao adentrar na história da Educação Profissional no Brasil, observam-se resquícios robustos do escravismo que vigorou no país do Período Colonial até o final do Império, perdurando por quase 400 anos nesse regime. Nesse sentido,

> No Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 32).

Nesse sentido, como o trabalho manual era uma ocupação desenvolvida pelos escravos, sendo imposta pelo sistema escravista, e a EP sempre esteve direcionada aos trabalhadores braçais, isso acabou trazendo uma grande discriminação e abandono a essa modalidade de ensino. Desse modo, pode-se notar que, no decurso da história, a EP foi renegada, desvalorizada e fragmentada – para as elites intelectuais, uma educação ampla e geral; já para os trabalhadores e desfavorecidos, uma preparação rudimentar e direcionada para o cumprimento do trabalho manual. Por isso,

> [...] os homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. (CUNHA, 2005, p. 16).

Nos períodos Colonial e Imperial, a educação voltada para os trabalhadores não tinha apoio, sendo que, para uma grande parcela deles, simplesmente não era oferecida; e, quanto ofertada, era ramificada, tendo como finalidade a "benevolência" e ajustamentos às regras impostas pela aristocracia da época. Em relação a isso,

> Durante o Império, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado quanto as da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que, mediante o trabalho, pudessem tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza. (MANFREDI, 2016, p. 57).

No Brasil, no fim do Império e início da Primeira República, ou República Velha, desencadearam profundas e variadas mudanças socioeconômicas, motivadas pela extinção da escravatura, pela solidificação do projeto de imigração e pela ampliação da economia cafeeira (MANFREDI, 2016). Com essa nova organização da sociedade brasileira, tornou-se necessária uma reformulação e expansão da oferta referente à formação dos trabalhadores assalariados, e também foi exigido um novo sistema de EP. Sobre essas novas configurações,

> Os destinatários não eram apenas os pobres e os "desafortunados", mas, sim, aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados. Sendo assim, a montagem e a organização do sistema de ensino profissional iriam constituir, como ressalva Moraes. (2001, p. 178), um processo

> institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos. (MANFREDI, 2016, p. 58).

Nessa nova ordem, entre as modificações ocorridas no EP, o feito mais significativo foi a mudança dessas escolas de aprendizagem em um único sistema – implementada pelo Governo Nilo Peçanha, em 1909 (MANFREDI, 2016). Essas mudanças ocorreram por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, instalando-se 19 escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada capital dos estados brasileiros, à exceção do Rio Grande do Sul e Distrito Federal. Assim, Nilo Peçanha é considerado o idealizador e "[...] fundador do ensino profissional no Brasil" (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 46).

Portanto, inaugura-se uma nova fase republicana, caracterizada por um Estado forte, centralizador e intervencionista (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Em relação à educação, houve uma busca pela escolarização, com o aumento urbano-industrial. A ampliação da escolarização tinha como intento atender às demandas do capital. Foi uma época de muitas mudanças, sobretudo com a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, que obteve atribuição de destaque na reorganização da educação brasileira. Assim,

> Cabe observar que, ao longo de quase quatro séculos, abarcando, portanto, os quatro primeiros períodos, as instituições escolares no Brasil constituíram um fenômeno restrito a pequenos grupos. Foi somente a partir da década de 1930 que se deu um crescimento acelerado, emergindo, nos dois últimos períodos, a escola de massa. (SAVIANI, 2008, p. 150).

No que se atribui à formação profissional, a Reforma Francisco Campos deixou escapar uma grande chance de elaborar uma estrutura favorável à oferta do Ensino Industrial, considerando o ambiente socioeconômico propício a essa modalidade de ensino (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Perdeu-se uma grande oportunidade de tornar o sistema escolar equânime

para todos os brasileiros, com vista a desbancar a divisão estrutural da educação, caracterizada pelo trabalho manual e trabalho intelectual – prevalecendo, com isso, essa dualidade.

Com efeito, detecta-se uma constância histórica das práticas escolares dualistas; de um lado, uma escola para a elite; de outro, uma escola para os trabalhadores. Por conseguinte, o processo seguia assim, uma educação acadêmico-generalista oferecida para os filhos das classes abastadas. Dessa forma, "[...] os alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que era cada vez mais amplo, à medida que progrediam nos seus estudos" (MANFREDI, 2016, p. 78). Em contrapartida, ao estudante da classe trabalhadora, a EP fornecia um conjunto de informações com foco no domínio do seu ofício e sem nenhum aprofundamento teórico, científico e humanístico que destinasse a seus membros os meios para o prosseguimento dos seus estudos (MANFREDI, 2016).

Assim sendo, observa-se, ao longo da história da educação brasileira, muitas disputas e discórdias, que são acompanhadas de muitas idas e vindas e poucos avanços. Tais desacordos e o vai e vem dessas políticas públicas da educação podem ser testemunhados a partir do primeiro decreto, de nº 7.566/1909, até a Lei nº 11.741/2008, que altera os dispositivos da redação original da LDB 9.394/96. Dessa maneira, a EP passou por inúmeras reformas e modificações no seu tripé: finalidade, estrutura e currículo. À vista disso, percebe-se que essas reformulações e reestruturações, geralmente, foram elaboradas e implementadas para atender aos interesses da elite econômica, do mercado ou de grupos políticos. Já a classe trabalhadora não participava nessas discussões, por isso, como não era ouvida, suas pautas não se concretizavam. Portanto, na maioria das vezes, houve um ganhador representado pelos detentores do capital nessas disputas.

Nesse contexto histórico apresentado, fica evidente a proposta de formação profissional amestrada para os trabalhadores sem vínculo com a educação básica e focada no prisma do "saber fazer" e da aprendizagem voltada para servir o mercado de trabalho. Todavia, com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a publicação do Decreto nº 5.154/2004, de

23 de julho, instaurou-se uma nova expectativa para que a classe trabalhadora tivesse acesso a uma formação completa e plena, a qual, em referência aos diversos contextos históricos da educação no país, era negada a essa classe. Desse modo, para Caires e Oliveira (2016), promoveu-se uma nova organização relativa à EP no tocante à integração dos conhecimentos técnicos com os saberes gerais mediante implantação do EMI – com a finalidade de ser obtida uma formação politécnica e integral para os estudantes.

PARTE 2

ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A propositura do EMI teve o seu apogeu em 1980, ano de muitas lutas e discussões intensas entre a sociedade e os segmentos organizados em relação à elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (RAMOS, 2017). Ainda, segundo Ramos (2017), nesse período, os educadores brasileiros estavam empenhados em direcionar a educação nacional na perspectiva da escola unitária. À luz da historicidade desse período,

> A origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980. Particularmente, foi intensa a disputa de significados e de diretrizes de política educacional no primeiro projeto de LDB, elaborado de acordo com os princípios da educação na Constituição de 1988, sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e a participação da comunidade acadêmica e o apoio de parlamentares de vários partidos progressistas. (CIAVATTA, 2008, p. 4).

Acerca disso, o EMI é uma modalidade de ensino que formalmente está vigente em instituições como os institutos federais e as secretarias estaduais. Nesse sentido, essa etapa de ensino busca a integração entre os conhecimentos gerais e específicos, formando uma totalidade curricular. Dessa forma, na compreensão de formação de Ramos (2008), a concepção de EMI deve considerar três sentidos: o sentido da

omnilateralidade, que contempla a formação "[...] com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo"; a vertente da integração, que discorre sobre a inseparabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica; e, finalmente, "[...] a integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, com totalidade" (RAMOS, 2008, p. 16).

Por esse ângulo, Ciavatta (2010) afirma que, no contexto da educação, integrar tem o significado de completude, de integralidade, de compreensão sobre o fato de que as partes constituem o todo, transformando-se em uma unidade. Além disso, também aponta que o ensino e aprendizagem se processa mediado pela via social e histórica. Nessa sequência, a definição de integração abarcada na proposta do EMI pode ser aferida conforme o texto:

> No caso da formação integrada ou do ensino integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, como o ensino técnico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadão. (CIAVATTA, 2010, p. 84).

No tocante a isso, considera-se que, com a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a promulgação do Decreto n.º 5154/04 (BRASIL, 2004), que versa sobre o EMI, tendo como eixo norteador a formação politécnica e a escola unitária, houve uma luz para a superação da dualidade estrutural da EP.

Logo, para o Decreto nº 5.154/2004, o ensino médio será ofertado de forma integrada: concomitante, em que a formação profissional ocorre paralelamente com o ensino médio; ou subsequente, realizada após a conclusão do ensino médio. À vista disso, compreende-se que,

> O decreto n. 5154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980. Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o "desempate" entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 37-38).

É bom frisar que, mesmo com essas mudanças, ainda existem muitos problemas no contexto escolar, particularmente no do EMI, os quais têm dificultado a eliminação em definitivo do modelo dual referido, tais como a ausência de um bom projeto de formação para os docentes, de material para pesquisa com abordagem dessa temática e também de infraestrutura adequada nas escolas para sua efetivação. Em vista disso, a prática no sentido de práxis que incentiva e propõe ações que valorizam as integrações entre teoria e prática, disciplinas do núcleo comum e técnicas, o mundo do trabalho e os conteúdos ministrados, entre outras, fica comprometida. De acordo com Ciavatta,

> Para que esses objetivos políticos-pedagógicos se concretizem nos processos educativos, o ensino médio precisa de uma elaboração relativa à integração de conhecimentos no currículo, ou seja, um currículo integrado. Significa que também o currículo dever ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares. (CIAVATTA, 2014, p. 202).

Nessa acepção, observa-se a importância de superar essa prática tradicional de ensino, que não condiz com as propostas educacionais vigentes. Ao invés de reproduzir um ensino dual e separado, é necessário que os educadores compreendam o que é proposto pelo Decreto nº 5.154/2004 e pela Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), os quais preveem a vinculação e integração dos conhecimentos de caráter geral e específico.

Ramos (2017) elabora os sentidos da integração na concepção do EMI, definindo-os numa linha filosófica, ético-política, epistemológica e pedagógica. No sentido filosófico, revela a percepção de mundo do ser humano e da sociedade como resultado das variadas relações histórico-sociais, sendo que o papel da "[...] formação humana é o processo de reprodução dessa realidade em cada ser, de modo que ele possa apreendê-la, criticá-la e transformá-la" (RAMOS, 2017, p. 32). Já o sentido político situa-se na inseparabilidade entre educação profissional e educação básica, numa linha de compreensão em que não se admite formar profissionais meramente para repetir ações técnicas. Nota-se, com isso, a necessidade da apreensão dos princípios científicos que fundamentam os sistemas produtivos da modernidade.

Já o sentido epistemológico baseia-se numa concepção da realidade envolvida em um todo ordenado e dialético, sendo descoberta por um processo de análise com capacidade de absorver suas intervenções. Dessa forma, os conhecimentos devem ser compreendidos em seu plano científico original (disciplinaridade) e em outros campos diversos (interdisciplinaridade), inseridos em um sistema de conexões que evidenciam o todo social.

Por fim, o sentido pedagógico refere-se às maneiras de selecionar, organizar e ensinar os saberes. Os conteúdos devem ser organizados de forma integrada, levando em conta a problematização dos procedimentos produtivos e as variadas dimensões, tais como as históricas, sociais, econômicas, culturais e tecnológicas, entre outras. Assim, todo esse processo inserido nas suas alusivas zonas de conhecimento, para religá-las e integrá-las com os diversos saberes, utiliza-se da interdisciplinaridade como ponte para sua travessia, tendo o currículo integrado como o guia a seguir.

PARTE 3

O CURRÍCULO INTEGRADO COMO CAMINHO POSSÍVEL PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS INTEGRADORAS

Lopes e Macedo (2011) iniciam seu texto afirmando que, embora a pergunta "o que é currículo?" seja elementar, a resposta não é tão simples assim. Por isso, ratificam que, ao longo da história, o currículo teve variadas definições, mas havendo, provavelmente, muitas semelhanças entre elas. Assim, o currículo é apontado com a ideia de:

> [...] organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/rede de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Analisa-se que, no contexto escolar, essa dificuldade de definição do currículo decorre do fato de que ele chega, às vezes, "pronto" e "acabado" para os docentes da escola, sem nenhum espaço para o debate.

No Brasil, os estudos curriculares só foram iniciados com o movimento da Escola Nova em meados de 1920. Dessa forma, chegou-se à conclusão de que, com esse movimento e a industrialização, precisava haver uma definição sobre o que ensinar. Inicia-se, com isso, uma discussão sobre a utilidade da escola e dos conteúdos, tendo como finalidade atender aos anseios da nova economia e resolver os problemas sociais. A recomendação aqui abrange a compreensão do currículo integrado como um instrumento de formação plena dos estu-

dantes. Assim sendo, na sua origem, o currículo integrado tem como âmago principal uma alternativa para a superação da natureza dual e excludente pela qual historicamente a EP vem sendo construída, por isso pode-se considerá-lo inclusivo e inovador. A sua finalidade é proporcionar uma formação integral, principalmente para a classe trabalhadora, obtendo, com isso, uma educação igualitária que leve o estudante a perceber as partes dos saberes numa perspectiva da totalidade, de modo que o conhecimento do todo ocorra pelo conhecimento das partes.

Para Ramos (2008), o currículo integrado sistematiza os conhecimentos e organiza o método de ensino e aprendizagem de forma que os conceitos sejam entendidos na sua totalidade. Esse conhecimento deve ser sistematizado e relacionado com as experiências e o contexto social dos estudantes, num processo de reflexão-ação, teoria e prática na sua produção. E essa construção acontece por meio da integração dos componentes curriculares e das atividades escolares interligadas e integradas pela interdisciplinaridade, logo tem a função na práxis educativa de escolher, apurar e ordenar os saberes historicamente construídos em conformidade com os propósitos da educação.

Por conseguinte, na ideia de um currículo integrado, pode-se indagar o que integrar? A primeira integração refere-se às metas e aos objetivos da escola em sua prática pedagógica, isso precisa estar efetivamente na filosofia de trabalho da equipe. Esse é o ponto de partida da integração, com isso bem estabelecido, iniciam-se as ações docentes integradoras, tendo como suporte o currículo integrado. Sobre isso, Machado provoca uma excelente reflexão:

> Currículos integrados são oportunidades riquíssimas para explorar as potencialidades multidimensionais da educação, para superar a visão utilitarista do ensino, para desenvolver as capacidades de pensar, sentir e agir dos alunos, para realizar o objetivo da educação integral. (MACHADO, 2010, p. 92).

Todo esse processo está inserido nas dimensões do fazer, do pensar e numa perspectiva de unidade entre a parte e o todo; na reflexão-ação, teoria e prática, constituindo-se a práxis. Ou, como compreende Machado (2010, p. 80), no que se refere às propostas e aos projetos pedagógicos, eles são comprometidos "[...] com a articulação criativa das dimensões do fazer, do pensar e do sentir como base de formação de personalidades críticas e transformadoras". Consequentemente,

> Se a realidade existente é uma totalidade integrada, não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la. Tal visão de totalidade também se expressa na práxis do ensinar e aprender. Por razões didáticas, se divide e se separa o que está unido. Por razões didáticas, também se pode buscar a recomposição do todo. Tudo depende das escolhas entre alternativas de ênfases das partes e das formas de relacioná-las. (MACHADO, 2010, p. 81-82).

Com tal característica, os componentes curriculares precisam de integração e devem apresentar-se de forma articulada, contextualizada, aproveitando os saberes trazidos dos estudantes e proporcionando-lhes a capacidade de religar os objetos do conhecimento com o mundo concreto. Devem ter como caminho a seguir a práxis pedagógica – do refletir e agir, do processo dialógico, da interdisciplinaridade e da prática social, com o intento de alcançar uma formação integral. O processo de formação integral consiste em:

> [...] dar aos alunos, aos adolescentes que vão enfrentar o mundo do terceiro milênio, uma cultura que lhes permitirá articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos que adquiriram. (MORIN; ALMEIDA; CARVALHO, 2002, p. 29).

Além de um ambiente democrático, a implementação do currículo integrado exige ações pedagógicas dos professores que articulem a integração das várias áreas do conhecimento,

tendo como um dos instrumentos a interdisciplinaridade. Segundo Pacheco,

> [...] aparece, aqui, como necessidade e, portanto, como princípio organizador do currículo e como método de ensino e aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender. (PACHECO, 2012, p. 100-101).

Sendo que os conceitos das distintas disciplinas estão, de modo direto, correlacionados com o concreto que se pretende compreender. Portanto, para que o currículo integrado no EMI seja implementado nesse formato, necessita-se das práticas pedagógicas integradoras à luz da pedagogia histórico-crítica.

PARTE 4

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC)

4.1 A origem do processo formal de educação e seu percurso histórico

Inicia-se este capítulo abordando a questão da educação, mais especificamente o elo entre a escola e o saber científico. O processo educacional segue o desenvolvimento histórico, trajetória pela qual o homem produz a sua existência no tempo agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, ele vai construindo o mundo histórico, o mundo da cultura, o mundo humano. Constata-se que a educação é pertencente ao homem, haja vista que o ser humano é um ser natural singular muito diferente dos demais animais. O homem necessita adaptar a natureza, regulando-a segundo seus interesses e, em seguida, transformando-a para garantir sua existência. Todo esse percurso ocorre por intermédio do trabalho.

Já os animais agem de modo diferente, pois são incapazes de desenvolver suas aptidões intelectuais por meio da aprendizagem. Os animais, para garantia da sua existência, simplesmente adaptam-se à natureza, logo não necessitando do trabalho e nem da educação para transformá-la, uma vez que suas ações ocorrem pelo instinto, que é inato. Nesse ponto de vista, a essência do ser humano não é nata, tampouco um dom divino iluminado pelos Deuses, visto que o homem torna-se humano por meio do trabalho, da educação e das rela-

ções sociais, estando inserido num contexto histórico. Como explica Saviani,

> Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

No transcurso da história, da passagem da sociedade antiga ou escravocrata para a medieval ou feudal, em que havia uma pequena classe de proprietários e uma enorme população que não possuía propriedade, a escola era periférica devido a sua pouca abrangência. Sobre isso, afirma Saviani:

> [...] a modalidade principal de educação continuava sendo o trabalho, uma vez que a grande massa, a maioria, não se educava através da escola, mas através da vida, ou seja, do processo de trabalho. Era trabalhando a terra, garantindo a sua sobrevivência e a dos seus senhores que eles se educavam. Eles aprendiam a cultivar a terra cultivando a terra. E esse trabalho fundava determinadas relações entre os homens através das quais eles construíram a cultura e, assim, instruíam-se e formavam-se como homens. A maioria, portanto, educava-se pelo trabalho; só uma minoria tinha acesso à forma escolar de educação. (SAVIANI, 2011, p. 82).

Sendo assim, com o advento do mundo moderno, do capitalismo e da Revolução Industrial, a sociedade vai evoluindo e os meios de produção vão se transformando, o que desloca o sistema produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. Consequentemente, exige-se o conhecimento sistematizado transmitido na e por meio da escola, que agora não se torna mais secundária, e sim primordial. Como

efeito, a própria sociedade burguesa “exige” a universalização da escola básica. É percebido que, com as mudanças dos meios de produção no percurso histórico, a função da escola também foi sendo modificada.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento educacional processa-se de forma dialética e histórica, pois o homem age sobre a natureza interpretando-a e transformando-a pelo trabalho, construindo, a partir disso, a história e a sua cultura, assim, nesse movimento dialético, vai tornando-se humano. De acordo com Saviani,

> [...] o que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo histórico através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo. (SAVIANI, 2011, p. 81).

Apesar de todo esse esforço histórico na defesa de uma educação escolar para a maioria, visando fazer com que a escola deixe para trás o papel de coadjuvante para se tornar lugar de destaque no processo de transmissão e assimilação do conhecimento científico. Desse modo,

> [...] é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2011, p. 84).

Nesse contexto, ainda hoje existem governantes e uma parte da elite que insistem em um saber sistematizado, secundário e produzido para uma minoria. Por isso, tanto a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) quanto as práticas pedagógicas integradoras apontam a importância do saber sistematizado para todos. Para Saviani, “[...] a escola básica é importante para todos, que a alfabetização deve ser acessível a todos é o

óbvio" (2011, p. 86). À vista disso, defende-se uma educação escolar universalizada e de boa formação, tendo em vista que, no decorrer de muitos anos, esse saber científico foi impossibilitado principalmente para a classe trabalhadora. Sob esse ponto de vista, deve-se buscar a experimentação das práticas integradoras à luz da PHC, de modo que, no cotidiano escolar, seja efetivada uma educação que proporcione uma formação integral e emancipadora a todos os estudantes.

4.2 Práticas Pedagógicas Integradoras: conceitos iniciais

Para melhor compreensão dessa temática, inicialmente apresenta-se uma ligeira introdução explicitando o significado atribuído ao tripé: prática, pedagógico e integração, na linha do materialismo histórico dialético. Assim, o conceito de prática abordado neste estudo está situado numa perspectiva histórico-crítica que capta a realidade como totalidade concreta e dialética. Portanto, o conceito de prática, nessa perspectiva, "[...] é ampliado e podemos percebê-lo em sua unidade com a teoria, numa relação de interdependência e autonomia relativa" (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 18).

Desse modo, a compreensão da práxis pode ser materializada, visto que seu significado corresponde a uma atividade teórico-prática. Portanto, a prática trazida aqui abrange o sentido da práxis, que considera a teoria e a prática como duas unidades insolúveis.

Já o significado de pedagógico está relacionado diretamente à função primordial da escola que é a transmissão do saber sistematizado. Nessa linha, o pedagógico vem com o propósito de estabelecer ações educativas e com intencionalidades para cumprir as atribuições da escola, que consistem na transferência dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade para os estudantes, ou seja, a ciência. A partir disso, pode-se afirmar que,

> Pedagógico é todo o pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento. Porém, não é pedagógico o pensar-agir, embora muito bem organizado, incoerente com a expectativa de produção do conhecimento dos sujeitos da aula. Percebe-se, então, não haver como dissociar uma concepção de pedagógico do espaço, do tempo e do trabalho realizado pela escola. Pedagógico é a articulação desses fatores, objetivando a produção do conhecimento. Afinal, se os sujeitos estudantes ingressam na escola é porque intencionam aprender. E aprender é um complexo movimento de linguagens em interlocução, subjetividades em interação e historicidades que se entrelaçam, no intuito de ampliar as compreensões de mundo, inserirem-se, cada vez mais, na cultura e "genteificar-se" (refere-se a toda obra de Paulo Freire), ainda mais. (FERREIRA, 2008, p. 178).

Assim, é nesse campo pedagógico que se desenvolve a prática do docente em sala de aula. Já a definição de integração está associada ao tripé sustentado por Ramos (2008): o primeiro como geração de formação humana plena, integral e omnilateral; o segundo em alusão à forma de relacionar o ensino médio à educação profissional, que proporciona a integração de conhecimentos gerais e específicos, bem como a construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; e o último refere-se à relação entre parte e totalidade na proposta curricular, tendo em vista que essa totalidade não está associada ao somatório das partes, e sim à unidade, onde o todo é constituído pelas partes. Observa-se, também, que não existem conhecimentos mais importantes de que aqueles que são compartilhados uns com os outros, pois eles estão integrados e formam uma totalidade. Destarte, integrar,

> É tornar íntegro, tornar inteiro, o que? No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. (CIAVATTA, 2005, p 2).

Sumariamente, a integração representa a unificação entre a educação geral e a educação profissional, que gera a formação integral e o elo entre a parte e o todo. Para se obter um ensino que contenha essa tríade, sugere-se o trabalho em sala de aula com as Práticas Pedagógicas Integradoras fundamentadas pela PHC.

Nessa continuidade, pode-se afirmar que o trabalho com as PPIs não é linear, mas sim um processo dialético. Com efeito, no que se refere ao conceito, não é uma tarefa simples, pois não existe definição objetiva. Nesse contexto,

> Compreende-se como Práticas Integradoras ações pedagógicas que vão além da interdisciplinaridade. São práticas que consideram o conhecimento uma unidade, em que a parte está inserida num todo, não de forma fragmentada e dividida, mas sim integrada. (CARDOSO; LIMA; NOLL; ROSA, 2022, p. 2).

Portanto, quando se interpela sobre as práticas pedagógicas, sua atuação transpõe a interdisciplinaridade, operando num processo bem amplo de ações didáticas e visando à formação na sua plenitude. Nesse sentido, Araujo e Frigotto explicam as PPIs:

> [...] tendo como referência as ideias de contextualização, interdisciplinaridade e teleologia, propomos pensar as estratégias de organização dos conteúdos, na perspectiva do ensino integrado. (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 70).

O EMI seria uma modalidade importante no tocante à efetivação dessas práticas integradoras como um cenário para alcançar a formação integral dos estudantes.

No contexto das práticas integradoras, este produto educacional tem como intencionalidade mostrar a relevância e a importância da sua aplicação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Segundo Henrique e Nascimento (2015), práticas integradoras são ações educativas que mobilizam a

integração dos indivíduos, dos conhecimentos e das instituições. Posto que, a sua agregação ao EMI tem potencial para promover a integração curricular, a comunicação entre as disciplinas e oportunizar a interdisciplinaridade, proporcionando, com isso, uma formação integral e emancipadora. Por esse lado,

> [...] o que se espera desta integração é mais que uma ação interdisciplinar, mas, sobretudo, uma prática que considere a formação integral do educando. (SANTOS; SANTOS; PROFESSOR; SILVA, 2018, p. 191).

Nesse rumo, essas práticas podem revitalizar a teoria pela prática numa concepção da práxis. Não só isso, podem, inclusive, trilhar outros itinerários, tais como: a integração dos saberes no dia a dia; a contextualização; a interdisciplinaridade; a estimulação da criatividade e criticidade científica; o trabalho coletivo; a postura e atitude docente integradora; a articulação entre trabalho e ensino; o fortalecimento de ações emancipadoras; a relação parte-todo, todo-parte, conforme afirma Araujo e Frigotto (2015).

Dessarte, as PPIs precisariam estar inseridas em todos os componentes curriculares e ser empregadas no dia a dia do fazer pedagógico dos docentes. Sobre isso, é afirmado que,

> Portanto, as PPIs implementadas nos componentes curriculares precisam ser adotadas no trabalho docente como recurso central para se buscar essa formação integral e emancipadora. As práticas integradoras ocorrem mediante a conexão entre as diversas áreas do conhecimento, tendo como um dos caminhos a interdisciplinaridade, dentro do currículo do EMI. (CARDOSO; LIMA; NOLL; ROSA, 2022, p. 9).

Por consequência, a prática docente interdisciplinar – de integração dos diversos saberes – necessita de engajamento, diálogo e agregação mediada pelas PPIs. Não obstante, identifica-se que não se precisa somente de soluções didáticas, e

sim de posturas ético-políticas, de preferência as de engajamento ético-político. Assim, o avanço de PPIs demanda, sobretudo, soluções ético-políticas. Como salientam Araujo e Frigotto,

> Ou seja, a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com elas próprias é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que essa proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação. (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 64).

Trata-se, pois, de entender e assumir o compromisso com uma ação pedagógica inclusiva, que possibilite a formação integral e emancipadora dos estudantes. No entanto, para a sua concretização, necessita-se de práticas contextualizadas, problematizadoras e interdisciplinares dentro de um contexto local e global – com os saberes interligados e integrados, e não isolados. Morin (2006) afirma que a capacidade de contextualização da articulação, da globalização e da interdisciplinarização do conhecimento consiste em uma qualidade essencial da alma humana, haja vista que o ensino segmentado definha. Assim, busca-se um ensino que vá ao encontro de um modelo integrado e integral de formação, ou melhor, um ensino que integre as partes ao todo, inserindo-as no seu contexto, na sua totalidade. Diante disso, o ensino e aprendizagem torna-se relevante quando tem capacidade de apresentar o conhecimento e "[...] situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere" (MORIN; ALMEIDA; CARVALHO, 2002, p. 18). Para esses autores,

> Além disso, uma das bases da psicologia cognitiva nos mostra que um saber só é pertinente se é capaz de se situar num contexto. Mesmo o conhecimento mais sofisticado, se estiver totalmente isolado, deixa de ser pertinente. [...] isto é, ter um conhecimento que religue as partes ao todo e, evidentemente, o todo às partes. (MORIN; ALMEIDA; CARVALHO, 2002, p. 29-30).

Nesse cenário, quanto ao ensino das disciplinas do núcleo comum e ao ensino das disciplinas técnicas alinhadas às práticas integradoras, o docente precisa integrá-las e trabalhar o conteúdo de forma contextualizada e interdisciplinar para que não ocorra o distanciamento entre os conteúdos ministrados e a realidade dos estudantes. Fazer uma relação da realidade dos estudantes com o conteúdo ministrado por meio da integração dessas disciplinas e utilização das PPIs favorecerá o ensino, a aprendizagem e a formação na sua integralidade. O conteúdo ministrado tem que ter vida, significado, contexto histórico e ser instigador para desenvolver o espírito crítico e investigativo no estudante. Por isso,

> O processo de ensino em um curso integrado deve acontecer de forma instigante e que seja capaz de propiciar um ambiente de busca onde se desenvolva o espírito investigativo dos estudantes. Um espaço que leve os professores, em conjunto com os alunos, a buscarem estratégias para um processo de ensino e de aprendizagem dinâmico e inerente às atribuições profissionais que se deseja formar. (SANTOS; NUNES; VIANA, 2017, p. 178-179).

Nessa conjuntura, observa-se que a PPIs na proposta do EMI está em fase inicial de debate e experimentação. No entanto, para que haja sucesso na sua implementação, é necessária a mobilização das instituições que oferecem essa modalidade de ensino. Não basta estar presente nos documentos oficiais, é preciso a realização de ações para que as PPIs sejam aplicadas no dia a dia das aulas. E, por fim, é fundamental que esses conceitos estejam bem organizados e claros no projeto pedagógico do curso, principalmente nos objetivos e nas metodologias.

4.3 Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática em sala de aula

A PHC compreende que a educação intercede sobre a sociedade, embora não seja autônoma nem neutra, por isso é capaz de colaborar e até transformar o corpo social. É considerada crítica, uma vez que tem convicção da determinação realizada pela sociedade sobre a educação. Nesse ponto identifica-se o grande diferencial da PHC em relação às pedagogias tradicional, nova e tecnicista, ambas ausentes de historização. "Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação." (SAVIANI, 2021, p. 51). Nesse sentido, tendo em vista a concepção crítica-reprodutivista, que retrata a educação como algo determinado pela estrutura social e não apresenta nenhuma proposta pedagógica.

Nessa acepção, a proposta pedagógica da PHC estabelece-se na realidade escolar e defende que a educação se associa à sociedade dialeticamente. Em razão disso, surge a decisão de trabalhar com a orientação da PHC, pois ela representa uma contraposição às tendências pedagógicas vigentes respaldadas pelo pragmatismo. A PHC compreende que:

> [...] a apreensão do mundo pelos homens inclui os conhecimentos das propriedades do mundo real (ciência), da valorização (ética) e de simbolização (arte). (ARAÚJO; RODRIGUES, 2011, p. 61-62).

Dessarte, o objetivo principal da escola é disponibilizar os instrumentos culturais para serem absorvidos pelos estudantes de modo a humanizá-los e emancipá-los. Melhor dizendo, ecos dos conhecimentos científicos, éticos e estéticos produzidos historicamente pelos humanos.

O quadro abaixo resume a PHC:

Quadro 1 — A didática na perspectiva da pedagogia histórico-crítica

Materialismo Histórico-Dialético Karl Marx e Engels	PRÁTICA	TEORIA			PRÁTICA
Psicologia Sócio-histórica Vigotski	NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO ATUAL	ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMEDIATO			ZONA DE DESENVOLVIMENTO ATUAL
Pedagogia Histórico-Crítica Saviani (2021)	PRÁTICA SOCIAL (Inicial) -Sincrese	Problematização -Mediação	Instrumentalização Mediação	CATARSE -Mediação	PRÁTICA SOCIAL (Final) -Síntese
Didática da PHC Gasparin (2012)	Ponto de partida: Listagem (unidade e tópicos); Vivência do cotidiano dos alunos: O que o aluno e o professor já sabem sobre o tema e relação com a vivência. O que os alunos gostariam de saber a mais?	Levantamento da problemática da prática social: Dimensão científica: Dimensão social: Dimensão histórica: Outras dimensões...	A aula propriamente dita: Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento através da mediação docente. • Recursos Humanos e materiais.	Expressão elaborada da nova forma: Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental; Elaboração, reelaboração da nova totalidade concreto.	Ponto de chegada: • Intenções do aluno. • Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir. Ações do aluno. • Nova prática social do conteúdo ou das habilidades e competências.

Fonte: Adaptação dos anexos da obra de Gasparin (2012).

As PPIs, na perspectiva da PHC, tornam-se processos pedagógicos vigorosos para sua implementação no EMI, visando à construção de uma formação integral e emancipadora. Logo, compreende-se que as PPIs, alicerçadas pela PHC, propõem procedimentos metodológicos similares, uma vez que buscam a integração, a problematização e a contextualização dos saberes. Acerca disso, quanto ao seu método de ensino,

> [...] visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (GASPARIN; PETENUCCI, 2014, p. 4).

Nessa idealização, os saberes sistematizados são construídos integrados à realidade social do estudante, tornando o

conteúdo significativo e conectado ao mundo material. Assim, as práticas pedagógicas e essa corrente teórica são baseadas no materialismo histórico-dialético, que fundamenta a construção do conhecimento valorizando o desenvolvimento social do estudante. Como explica Saviani:

> Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, mas uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (SAVIANI, 2011, p. 119-120).

Uma visão teórica muito similar à proposta do EMI, tendo como elo as práticas integradoras, é a PHC. As práticas pedagógicas dessa teoria são baseadas no materialismo histórico e dialético, que fundamenta a construção do conhecimento concreto valorizando o desenvolvimento social do sujeito. Vale lembrar que a PHC se consolidou no Brasil em 1982, depois de anos de debates e reestruturações lideradas por Saviani e outros pesquisadores, enquanto a nomenclatura Pedagogia Histórico-Crítica só seria cunhada em 1984. De acordo com Malanchen e Petenucci (2014), essa produção é caracterizada por um árduo trabalho de equipe, atuando na produção de diversas teses de doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) no período de 1978 a 1984, as quais foram sustentadas pelo materialismo histórico. Logo,

Esta concepção da Pedagogia Histórico-Crítica nasceu das necessidades postas pela prática de muitos educadores, pois as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista não apresentavam características historicizadoras; faltava-lhes a consciência dos condicionantes históricos sociais da educação (SA-

> VIANI, 2007). Portanto, é na realidade escolar que se enraíza essa proposta pedagógica. (GASPARIN; PETENUCCI, 2014, p. 4).

A PHC compreende a escola com base na evolução histórica da sociedade, que ocorre por meio de um processo dialético, e considera que é possível buscar uma proposta pedagógica emancipadora, voltada aos mais pobres, na qual a teoria esteja atrelada à prática por meio da práxis:

> [...] em outros termos, vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. (SAVIANI, 2011, p. 120).

Seguindo essa linha,

> Essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de cada modo de produção. Consequentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem. (GASPARIN, 2012, p. 2).

Observa-se que esse novo fazer pedagógico – tanto da PHC quanto das PPIs – tem como ponto de partida a realidade social, e não a escola e a sala de aula, possibilitando ao estudante compreender os saberes em suas múltiplas determinações, mostrando-lhes como eles estão inseridos numa totalidade social. A decodificação crítica dessa realidade torna viável indicar um novo pensar, refletir e agir pedagogicamente (GASPARIN, 2012). Todos esses desdobramentos metodológicos têm como finalidade a formação integral/politécnica e omnilateral do estudante.

A proposta da PHC é que os conhecimentos sejam socializados para um desenvolvimento pleno do estudante. Para que isso seja concretizado, é necessário viabilizar a exploração das potencialidades humanas em cada momento histórico. Para tal,

> [...] o currículo escolar deve estar apto a disponibilizar as melhores potencialidades humanizadoras da cultura para o desenvolvimento dos indivíduos. (MALANCHEN; MATOS; ORSO, 2020, p. 77).

Dessa forma, o currículo pode ser considerado a mescla das atividades nucleares compartilhadas nos intervalos de tempo no ambiente escolar. Para Saviani (2015), nada mais é do que uma escola em operação e cumprindo sua verdadeira função. Todo esse processo ocorre mediante a transmissão-assimilação do saber sistematizado, por meio dos conteúdos "clássicos" e com métodos e práticas bem definidas, por isso a importância das Práticas Integradoras. Conforme Saviani (2011), em relação à razão de ser da escola, não basta a presença do saber sistematizado, dado que é preciso proporcionar mecanismos de organização, equilíbrio e compreensão dos conteúdos clássicos.

Assim, quando o docente passa a compreender o verdadeiro sentido do que é conteúdo clássico, a sua prática pedagógica e a condução do ensino torna-se significativa e fortalecida. Entende-se como "clássico" aquilo que é essencial e que supera o tempo, diferente do tradicional, que é relacionado com o antigo, o rotineiro e o obsoleto. Acerca disso,

> Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou à pedagogia tradicional. No entanto, isso não pode diminuir a importância do elemento clássico na educação, pois este não se confunde com o tradicional. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que

a cultura greco-romana é considerada clássica; embora sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para épocas posteriores. De fato, ainda hoje reconhecemos e valorizamos elementos que foram elaborados naquela época. É nesse sentido que se considera Descartes um clássico da filosofia moderna. Aqui o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno é também considerado clássico. Dostoievski, por exemplo – segundo a periodização dos manuais de história, um autor contemporâneo –, é tido como um clássico da literatura universal. Da mesma forma, diz-se que Machado de Assis é um clássico da literatura brasileira, apesar de o Brasil ser mais recente até mesmo que a Idade Média, quanto mais que a Antiguidade. Então, o clássico não se confunde com o tradicional, razão pela qual tenho procurado chamar a atenção para certas características, certas funções clássicas da escola que não podem ser perdidas de vista porque, do contrário, acabamos invertendo o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola. (SAVIANI, 2011, p. 87).

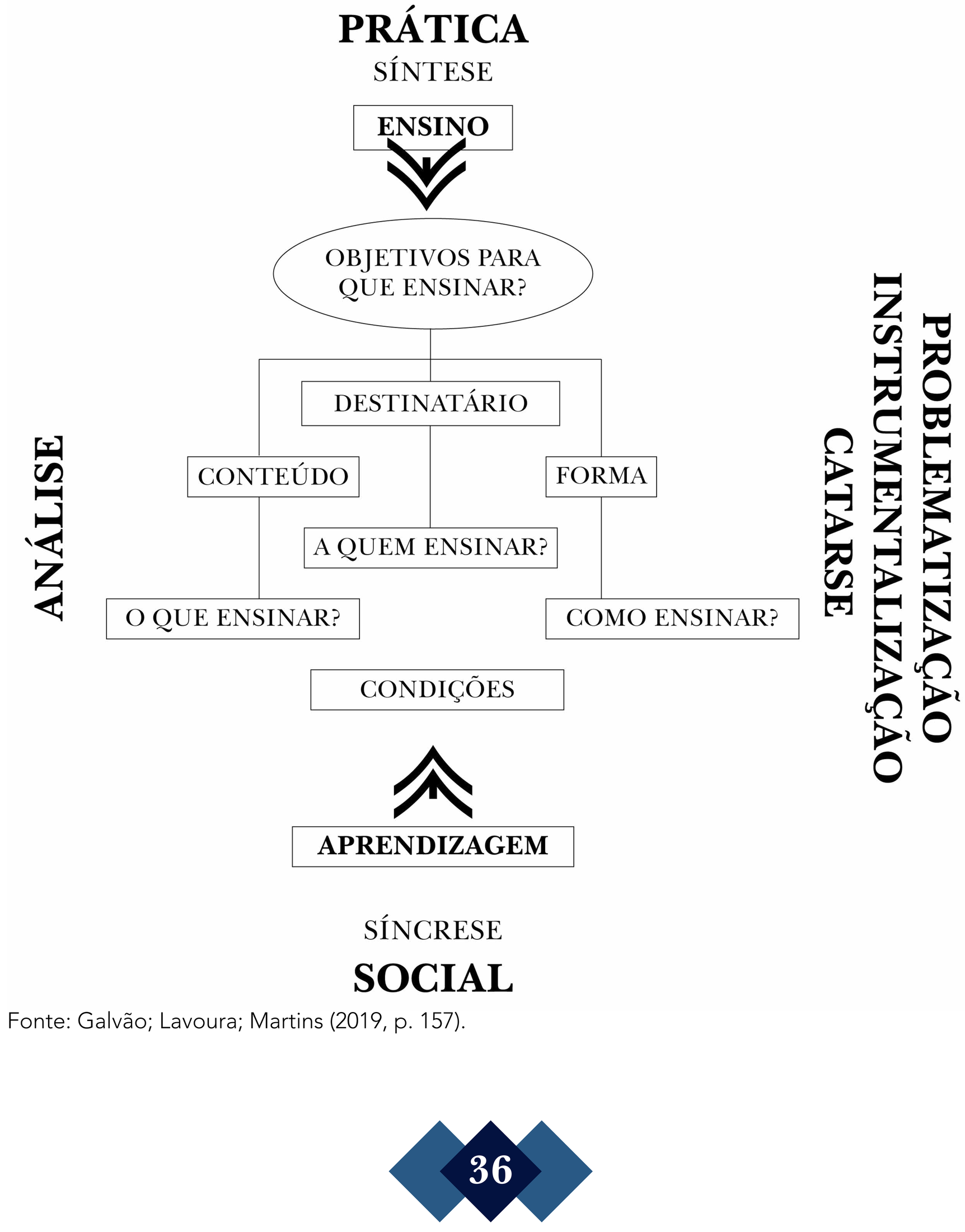
Nessa perspectiva, a PHC fundamenta-se dando destaque aos conteúdos selecionados para o ensino e a aprendizagem na escola, "[...] pois será a partir desses conteúdos que os indivíduos poderão chegar à compreensão unitária, coerente e articulada da realidade" (MALANCHEN, 2014, p. 203). Nessa acepção,

> Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nos atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos

> culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (SAVIANI, 2021, p. 44-45).

Para Saviani (2021), a instrução não é a preparação dos estudantes, cuja ação é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, de iniciativa dos estudantes (pedagogia nova). O ponto de partida do ensino na proposta da PHC concentra-se na prática social, a qual é denominada de primeiro passo, que é corrente ao professor e ao estudante. À vista disso, são elaborados os cinco passos para o desenvolvimento da PHC, propostos por Saviani em seu livro *Escola e Democracia*. Aproximam-se sobremaneira da proposta do EMI e das PPIs: "Prática Social inicial do Conteúdo; "Problematização"; "Instrumentalização"; "Catarse" e "Prática Social final do Conteúdo" (GASPARINI, 2012, p. 8).

Figura 1 — Dimensão ontológica da didática histórico-crítico



Fonte: Galvão; Lavoura; Martins (2019, p. 157).

Esses passos procuram desvendar o novo método dialético de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a dialética é "[...] o modo de pensarmos as contradições, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação" (KONDER, 2014, p. 7-8).

Segue abaixo uma descrição dos cinco passos:

- Primeiro passo (Prática Social): é o ponto de partida, em que o professor apresenta o conteúdo para os estudantes e estabelece um diálogo sobre o tópico com foco na realidade vivenciada. Momento de o estudante ter uma visão do todo desse conteúdo, ser desafiado para aprimorar seu saber e fazer uma relação com sua vida social. A compreensão do professor é sintética (conhecimentos articulados), já a do aluno é sincrética (conhecimentos precarizados).

- Segundo passo (Problematização): busca identificar os principais problemas decorrentes da prática e do conteúdo, considerando a prática social e o que o conhecimento precisa dominar. Desenrola-se o processo de converter o conteúdo para formar instigações problematizadoras. Diferentemente da apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), nem o problema como obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova), mas é a problematização (SAVIANI, 2021).

- Terceiro passo (Instrumentalização): trata-se de fortalecer a mediação pedagógica do professor. Essa mediação permite ao estudante apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Diferentemente da transmissão de conteúdos pelo professor em comparação com os conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional), bem como das coletas de dados (pedagogia nova).

- Quarto passo (Catarse): procura desenvolver no estudante a capacidade da síntese, dando-lhe condições, nesse momento, de juntar intelectualmente o dia a dia ao científico, ao teórico e ao prático, sendo capaz de mostrar, por meio da avaliação, o seu desenvolvimento proposto pela metodologia pedagógica. Distinto da generalização (pedagogia tradicional) e da hipótese (pedagogia nova).

- Quinto passo (Prática Social): é o retorno ao ponto inicial, porém com um novo agir do estudante, compreendendo a prática de uma nova maneira, pois já passou pela teoria. Esse novo processo corresponde a um novo jeito de agir, conectando teoria e prática à práxis. Com esse novo conteúdo assimilado, o estudante pode expor seus compromissos sociais. Não será a aplicação (pedagogia tradicional) nem a experimentação (pedagogia nova) (GASPARIN, 2012; SAVIANI, 2021).

Ao percorrer todos esses passos, não de forma linear, mas sim dialética, pressupõe que a educação parte de uma diversidade real e uniformidade possível, ou seja, "[...] uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada" (SAVIANI, 2021, p. 58). Desse modo, a PHC propõe,

> Em seu conjunto, essa metodologia de ensino-aprendizagem apresenta três características desafiadoras: 1) nova maneira de planejar as atividades docentes-discentes; 2) novo processo de estudo por parte do professor, pois todo o conteúdo a ser trabalhado deve ser visto de uma perspectiva totalmente diferente da tradicional; 3) novo método de trabalho docente-discente, que tem como base o processo dialético: prática-teoria-prática. (GASPARIN, 2012, p. 10).

Portanto, para a PHC, alinhada às práticas integradoras, é preciso que se tenha clareza e se perceba a totalidade por

meio das partes que a constituem, inseridas numa realidade. De um modo geral,

> Não chego à síntese senão pela mediação da análise. Na síncrese está tudo mais ou menos caótico, mais ou menos confuso. Não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade. Na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem. Penso, em suma, que as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa. (SAVIANI, 2011, p. 124).

Por conseguinte, essa movimentação – que vai da síncrese (um olhar caótico do todo) à síntese (uma visão do todo e a lucidez de compreensão das partes que constituem a totalidade) – tem como mecanismo a mediação da análise. Todo esse fluxo consiste em um guia seguro para a conquista de novos saberes, bem como para a transmissão-assimilação de conhecimentos. Portanto, existe uma representação caótica do todo no ponto de partida, sendo que, no ponto de chegada, essa totalidade desordenada transforma-se em uma rica completude cada vez mais bem elaborada.

Ao fazer a análise e a síntese, percebe-se uma aproximação com a proposta do EMI e das PPIs no contexto escolar. Dessa forma, ao desvelar e superar tais desafios, essas práticas servirão como orientação, inspiração e vertente para a experimentação das PPIs no EMI, tendo como finalidade a formação integral/politécnica e omnilateral do estudante. Portanto, espera-se que, com essas práticas, o processo educativo saia da desigualdade na fase inicial e alcance a igualdade no ponto de chegada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido produto educacional é resultado de uma pesquisa realizada no contexto do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnologia (ProfPET), do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Ceres.

A proposta central deste guia teórico foi apresentar um material de estudo e reflexão sobre a EPT e a implementação de PPIs para os docentes com atuação no EMI. Na primeira parte, discorreu-se sobre o processo histórico da EP, com o intento de proporcionar aos profissionais da educação uma melhor compreensão do desenvolvimento dessa modalidade de ensino. À vista disto, a EP, durante muito tempo, teve um caráter assistencialista e fragmentado. Essa realidade persistiu do Período Colonial até meados de 1930, com o Governo Vargas, momento em que essa modalidade de ensino por caridade mudou-se para a formação técnica da classe trabalhadora com o objetivo de atender ao mercado de trabalho. Com isso, interrompeu-se a natureza assistencial, contudo permaneceu a dualidade.

Esse dualismo foi caracterizado pela divisão da elite de um lado, com um saber geral/intelectual, e, no lado oposto, a classe trabalhadora, com um saber fragmentado/técnico. Essas distorções e injustiças que perduraram no decurso histórico da EP ainda são uma realidade presente em diversas escolas, por isso precisam de um rompimento. Diante desse cenário e com o propósito de lutar contra essa dualidade na educação, surge a proposta do EMI como possibilidade de superação desse modelo excludente.

Nessa perspectiva, o docente precisa ter plena compreensão da dualidade histórica da EP e a proposição do EMI como contraposição a essa estrutura imposta. Mediante esse entendimento, certamente haverá mais consciência e compromisso ético-político de transformar essa realidade e lutar para a implementação de práticas integradoras que visem à formação integral do estudante. Dessa maneira, alicerçadas

pela PHC, as PPIs tornam-se alternativas dentro do EMI para o estabelecimento de práticas integradoras e problematizadoras que proporcionem ao estudante a busca pelo conhecimento pleno na sua jornada acadêmica. Consolidando-se, em decorrência disso, como uma educação emancipadora e igualitária.

Considerando a sugestão deste guia teórico, espera-se que esse material sirva de apoio para a formação e o aprimoramento das ações pedagógicas dos docentes que atuam no EMI. As discussões e os resultados aqui apresentados são fundamentados em autores e pesquisadores clássicos que abordam essa temática tendo como parâmetros práticas pedagógicas que visem à integração dos saberes e à interdisciplinaridade, almejando o desenvolvimento pleno dos estudantes. No entanto, em tese, essas práticas pedagógicas integradoras podem ser ajustadas e expandidas pelos docentes conforme as singularidades de cada escola.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. A LUTA PELA DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO CRÍTICA. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-926, out./dez. 2017.

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (org.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas: Autores Associados, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: 1997. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: 2004. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira**: da colônia ao PNE (2004-2014). Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. Belo Horizonte: Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec, ano 10,

n. 14 p. 15-32 jan./jun. 2013. Disponível em: http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2374.

CARDOSO, L. M. L.; ROSA, L. S.; NOLL, M.; LIMA, E. F. de. Práticas pedagógicas integradoras: o elo entre ensino médio integrado e a formação integral. **Educitec** - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, Brasil, v. 8, n. jan./dez., p. 1-12, 2022.

CIAVATTA, M. A FORMAÇÃO INTEGRADA A ESCOLA E O TRABALHO COMO LUGARES DE MEMÓRIA E DE IDENTIDADE. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005.

CIAVATTA, M. Ensino Integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, Minas Gerais, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

CIAVATTA, M. Formação Integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. *In:* O ENSINO médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Secretaria do Estado da Educação. Curitiba: SEED, 2008.

CIAVATTA, M.; SILVEIRA, Z. S. **Celso Suckow da Fonseca**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC).

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2005.

FERREIRA, L. S. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. **Dia a dia Educação**, Paraná, v. 2, p. 2289-8, p. 1-16, 2014.

HENRIQUE, A. L. S.; NASCIMENTO, J. M. do. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **Revista Holos**, Natal, v. 4, p. 63-76, 2015.

KONDER, L. **O que é dialética**. 14. reimp. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2014. (Coleção Primeiros Passos).

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teoria do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, L. R. S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 80-95.

MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas-SP: Autores Associados, 2020.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, Natal, v. 2, 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. da C.; CARVALHO, E. de A. (org.) **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.
n. 2, p. 176-189, jul./dez. 2008.

PACHECO, E. (org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: proposta de diretrizes curriculares. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

RAMOS, M. N. **Concepções do Ensino Médio Integrado**. *In*: SEMINÁRIO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2008, Pará. Anais [...]. Pará: Secretaria de Educação, 2008. Disponível em: https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

RAMOS, M. N. **Ensino médio integrado**: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A.C.; SILVA, C. N. N. da (org.). Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: IFB, 2017. p. 20-43.

SANTOS, A. A.; SANTOS, J. D.; PROFESSOR, V. P.; SILVA, A. R. Práticas Pedagógicas Integradoras no Ensino Médio Integrado. **Revista Holos**, Rio Grande do Norte, ano 34, v. 6, p. 185-199, 2018.

SANTOS, F. P.; NUNES, C. M. F.; VIANA, M. da C. V. Currículo, interdisciplinaridade e contextualização na

disciplina de matemática. **Educação Matemática Pesquisa** – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, v. 19, n. 3, p. 157-181, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 10, p. 147-167, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Rev. Campinas/Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 32, p. 52-180, 2007.

AUTOR

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação e Ciências Humanas de Anicuns (1998) e graduação em Matemática pela Universidade Estadual do Tocantins (2011). Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade de Goiás (2000), Matemática e Estatística pela Universidade de Lavras (2001), Gestão Empresarial e de Negócios pela Universidade Católica de Goiás (2007), Tecnologia em Educação pela Puc-Rio (2010) e Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2013). Atualmente, é mestrando do curso Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) IF Goiano - Campus Ceres, com pesquisa na área de Práticas Pedagógicas Integradoras no Ensino Médio Integrado. É professor do quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, desde 1999. Neste período ocupou o cargo de diretor da Escola Agrícola Comendador João Marchesi de 2001 a 2007 e de Subsecretário Regional de Educação de Jussara de 2007 a 2018. Atualmente está lotado no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Maria Tereza Garcia Neta Bento. Portanto, tem experiência na área de Educação, com ênfase em gestão escolar, práticas pedagógicas e docência.

E-mail:
luiz.cardoso@seduc.go.gov.br
luiz.mario@estudante.ifgoiano.edu.br

GUIA TEÓRICO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS

CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

INSTITUTO FEDERAL
Goiano

Ceres - GO, 2023