

1 O CURRÍCULO INTEGRADO

A temática do Currículo Integrado é apresentada neste capítulo a partir de três aspectos considerados relevantes na revisão bibliográfica e na análise da mesma: uma abordagem sobre a origem e os compromissos político-ideológicos que norteiam a defesa da sua realização, partindo de uma interpretação do conceito de trabalho em Marx, da Escola Unitária de Gramsci e dos atuais proponentes do Currículo Integrado e o debate que se estabeleceu sobre o tema nas últimas décadas; o aparecimento da definição de currículo como espaço de organização do conhecimento escolar, na concepção de John Franklin Bobbit (apud SILVA, 2009), como um processo de seleção de conhecimentos para serem abordados na escola, segundo Silva (2009) ou, ainda, um “plano pedagógico e institucional” (DAVINI, 2009, p. 282); e, por último, a construção teórica que fundamenta o Currículo Integrado e sua intencionalidade como proposta de educação transformadora.

O Currículo Integrado faz parte de uma concepção de organização da aprendizagem que tem como finalidade oferecer uma educação que contemple todas as formas de conhecimento produzidas pela atividade humana. Trata-se de uma visão progressista de educação à medida que não separa o conhecimento acumulado pela humanidade na forma de conhecimento científico daquele adquirido pelos educandos no cotidiano das suas relações culturais e materiais. Por essa razão, possibilita uma abordagem da realidade como totalidade, permitindo um cenário favorável a que todos possam ampliar a sua leitura sobre o mundo e refletir sobre ele para transformá-lo no que julgarem necessário. O ensino integrado tem por objetivo “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura” (KUENZER, 2002, p. 43-44).

Por se tratar da integração da formação básica com a formação profissional, o Currículo Integrado possibilita que os trabalhadores tenham acesso aos bens científicos e culturais da humanidade ao mesmo tempo em que realizam sua formação técnica e profissional. Esta formação se diferencia dos projetos vinculados aos interesses de mercado, uma vez que é bem mais que isso. É um ensino que pretende formar um

profissional crítico, que seja capaz de refletir sobre sua condição social e participar das lutas em favor dos interesses da coletividade.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

O currículo escolar, em uma sociedade de classes, constitui a representação dos interesses do pensamento dominante, mas também traz em si contradições que podem ser identificadas pelo princípio básico da dialética. O Currículo Integrado é uma forma de organização do conhecimento escolar que permite a compreensão das relações complexas que compõem a realidade e possibilita a emancipação dos educandos. Seu caráter transformador está em romper com as fragmentações que dificultam o desvelamento das contradições presentes nessa sociedade.

A integração curricular, no entanto, não se realiza apenas pela oferta de disciplinas da Educação Profissional e da educação básica. Integrar requer uma leitura da realidade concreta, com a participação dos sujeitos envolvidos na aprendizagem, para desvelar suas relações e suas especificidades. Para isso, é necessário mais do que práticas de cooperação entre as disciplinas do conhecimento científico. “A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2005, p. 122). O exercício da aprendizagem, nesta perspectiva, tem relações estreitas com as condições específicas dos educandos e educadores. Por isso, integrar sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura como operação didática e pedagógica pressupõe um olhar comprometido com as relações estabelecidas no lugar da aprendizagem. Este compromisso é político e, como tal, requer a compreensão de que educar exige interferir em determinada realidade e tomar posição. “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição” (FREIRE, 2010, p. 102). O Currículo Integrado, portanto, inscreve-se entre as propostas de educação, cujo objetivo é romper com a ideia de neutralidade e é favorável aos processos de ensino e aprendizagem que concorram para a emancipação dos trabalhadores.

É importante lembrar que a ideia de formação completa do homem por meio de processos educacionais é anterior à sociedade industrial e, portanto, ao marxismo e à Escola Unitária de Gramsci. Já entre os pensadores do período renascentista estava presente a preocupação com a formação completa do ser humano. Comenius (1985, p. 145), em sua *Didática Magna*, recomenda:

Importa agora demonstrar que, nas escolas, se deve ensinar tudo a todos. Isto não quer dizer, todavia, que exijamos a todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes (sobretudo se se trata de um conhecimento exato e profundo). Com efeito, isso, nem, de sua natureza, é útil, nem, pela brevidade da nossa vida, é possível a qualquer dos homens.

A preocupação do autor é no sentido de que todas as pessoas devem ter uma noção, mesmo que genérica, dos fenômenos que, de uma forma ou de outra, interferem no curso da vida humana. Complementa o autor:

Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores (COMENIUS, 1985, p. 146).

Para atuar no mundo, pensava Comenius (1985), não se pode ignorar a existência das coisas. É o que no mundo contemporâneo se chama de conhecimento ou cultura geral. Ter uma compreensão do todo no que se refere à ciência, à técnica, à cultura e às artes não significa tornar-se um especialista em cada uma delas. Importante é perceber o objetivo de que todos os seres humanos sejam atores, isto é, tenham uma postura ativa no mundo. Particularmente neste aspecto, o objetivo perseguido por este pensador do século XVII aproxima-se dos postulados da educação unitária de Gramsci, ou do Currículo Integrado, hoje defendido por Frigotto, Ciavatta e Ramos.¹ “[...] os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX [...] Saint-Simon, Robert Owen e François Fourier” (CIAVATTA, 2005, p. 86), também “levantaram o problema de uma formação completa para os produtores” (p. 86).

¹A proposta de Ensino Médio Integrado tem em Frigotto, Ciavatta e Ramos, seus mais importantes defensores.

Parece importante esclarecer que a proposta de Currículo Integrado se insere no conjunto mais amplo de compromissos que um determinado grupo de homens e mulheres assume diante das circunstâncias do trabalho alienado e da exploração do homem pelo homem, mais especificamente, da alienação² produzida pelas relações capitalistas de produção. A defesa de uma formação integral, no sentido de alcançar uma formação *omnilateral*³ do ser humano, não foi chamada de Currículo Integrado na sua origem, já que as reflexões sobre educação não contavam com formulações teóricas específicas sobre currículo. Gramsci defendeu a formação completa através de uma Escola Unitária que unisse a formação que chamou de desinteressada (cultura geral, sem objetivo imediato) com a formação de caráter técnico, voltada para a produção. Os pressupostos que sustentam teoricamente este movimento estão no conjunto de ideias defendidas por Marx e Engels, cujas obras têm como eixo central a crítica à exploração estabelecida pela sociedade capitalista.

Para estudar e descrever a formação da sociedade capitalista e seu modelo econômico e social, Marx analisou o trabalho como um dos temas centrais. Não somente na sua forma histórica, tal qual se apresentava na sociedade industrial da sua época, mas também o trabalho como algo inerente ao homem, isto é, o meio pelo qual os seres humanos se diferenciam dos demais seres da natureza, embora façam parte dela. Neste sentido, mostrou que o homem, pela sua condição de espécie diferenciada dos outros animais, é capaz de estabelecer relações mais complexas com o meio em que vive e com os próprios homens. Ao descrever essa condição, que se pode entender como condição humana, Marx (2003, p. 116) afirma: “A atividade vital lúcida diferencia o homem da atividade vital dos animais”. Por atividade vital lúcida, Marx (2003) quer dizer que o homem, apesar de necessitar do trabalho como meio de existência, o faz como um ser livre e consciente. No entanto, em determinadas circunstâncias, o homem perde esta liberdade, pois já não se sente mais livre para agir, não se reconhece como tal e não se identifica com o produto do seu trabalho. É o que este autor chamou de trabalho alienado. “O trabalho alienado inverte a relação, uma vez que o homem,

²Na interpretação marxista, significa perder a condição de reconhecer-se como sujeito da história e não reconhecer como seu o produto do seu trabalho, devido à natureza das relações e destino da sua posse.

³O conceito de *omnilateralidade* formulado por Marx corresponde à concepção “de que o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, através de um processo educacional que leve em consideração a formação científica, a política e a estética, com vistas à libertação das pessoas, seja da ignomínia da pobreza, seja da estupidez da dominação” (ROMÃO, 2010, p. 1, grifo do autor).

enquanto ser lúcido, transforma sua atividade vital, o seu ser, em simples meio da sua existência” (MARX, 2003, p. 116).

Ao afirmar que o trabalho alienado reduz o homem à condição de ser que apenas produz através dele a sua existência física, Marx (2003, p. 117) denuncia a violação da própria condição humana, aquela que permite a sua criatividade e o seu reconhecimento como parte ativa da natureza como ser da humanidade. Ao fazer esta denúncia, afirma que:

Na medida em que o trabalho alienado tira do homem o elemento da sua produção, rouba-lhe do mesmo modo a sua vida genérica, a sua objetividade real como ser genérico, e transforma em desvantagem a sua vantagem sobre o animal, então lhe é arrebatada a natureza, o seu corpo inorgânico.

Por vida genérica, entende o autor a condição humana de produzir na liberdade, além da necessidade da existência, uma atuação sobre o mundo objetivo.

Ao analisarem o trabalho no seu aspecto histórico, isto é, como a produção da vida material se apresenta nas sociedades, Marx e Engels (2005) afirmam que o movimento da história se dá pela luta de classes. Esta luta advém da condição de uma parcela da sociedade ser constituída por homens expropriados do produto do seu trabalho nas sociedades escravistas, feudal e capitalista, sendo esta última, seu objeto especial de análise. É esta condição de exploração que tornou o homem alheio à condição humana de criar e de se apropriar da sua criação (alienação).

No capitalismo, através da propriedade privada dos meios de produção e do trabalho assalariado, a burguesia se apropria da riqueza gerada pelos trabalhadores e a reproduz em forma de capital acumulado. O salário pago é apenas a quantidade necessária para que o operário possa subsistir e repor a força de trabalho acima da demanda de empregos da indústria. A oferta superior de trabalhadores pressiona os salários para baixo e garante as taxas de lucro.

O preço médio do trabalho assalariado é o mínimo de salário, ou seja, a soma dos meios de subsistência necessários para que o operário viva como operário. Portanto, o que o operário assalariado obtém com sua atividade apenas é suficiente para reproduzir sua pura e simples existência (MARX; ENGELS, 2005, p. 61).

Sob as condições históricas descritas anteriormente e considerando que desde a Primeira Revolução Industrial, ocorrida inicialmente na Inglaterra na segunda metade do século XVIII, as jornadas de trabalho eram de até 16 horas diárias, fica difícil pensar que houvesse tempo para o trabalho criativo, para o exercício da liberdade, que faz com que o homem se reconheça como homem. O industrialismo de Ford, como observou Gramsci (2008), não se preocupou com a perda da espiritualidade e da humanidade, antes alimentadas com o trabalho dos artesãos que as vinculavam à arte. O *Fordismo* se encarregou de aniquilar este vínculo e construiu outras formas de evitar o total desequilíbrio psicofísico do trabalhador ao dar outros sentidos ao tempo disponível:

[...] os industriais estão preocupados em ocupar os cérebros dos trabalhadores livres da produção (antes, durante e depois do trabalho) através de “escolas” que ponham no centro do estudo não o homem e sua liberdade, mas a máquina ou a ciência, metafisicamente e não historicamente concebidas. As escolas profissionalizantes, politécnicas, tecnológicas, os círculos de cultura e de lazer, as leituras e os clubes dos industriais correspondem a essa preocupação: ocupar o tempo e o cérebro do trabalhador centrando-os na máquina (ciência) dogmaticamente estudada. É justamente nesse ponto (de metodologia da técnica e da ciência) que a proposta educativo-escolar de Gramsci se destacou em Turim como contraponto à educação burguesa do trabalhador, do técnico e do cientista da produção (NOSELLA, 2010, p. 184).

Poder-se-ia pensar, no entanto, que o avanço tecnológico fosse gerar uma realidade nova. Um suporte capaz de libertar o homem das tarefas repetitivas, das longas jornadas de trabalho e devolver a ele o tempo e as condições para o trabalho criativo, aquele inerente à sua condição humana. Para que isso venha a ser possível, as tecnologias devem fazer o papel de facilitadoras da produção da existência, ou seja, dar sustentação material para que a sociedade possa viver “O momento da omnilateralidade humana (que tem como formas mais elevadas a ética, a filosofia, a ciência, etc.)” (ANTUNES, 2010, p. 87). Porém, pela natureza do próprio modo de produção capitalista, as inovações estão a serviço de uma maior acumulação de riquezas e não do bem-estar social. Por isso, “Tanto o trabalho quanto a propriedade, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como produtores de valores de uso para os trabalhadores: resposta a necessidades vitais destes seres humanos” (FRIGOTTO, 2005, p. 63). Assim, as inovações tecnológicas são apropriadas pelos donos dos meios convencionais de produção e, aos trabalhadores, fica o encargo de “qualificar-se” o suficiente para operar os novos equipamentos e lidar com as novas tecnologias.

Nessas condições, o trabalho restringe-se à ação pela qual o homem produz e reproduz a riqueza material, e sua dimensão criativa, que é inerente à condição humana, perde vários espaços possíveis de se realizar. Não por acaso, uma das bandeiras de luta dos trabalhadores, em todos os tempos, é a diminuição da jornada de trabalho.

A luta dos trabalhadores, desde a lendária “Arca de Noé”, dá-se no sentido de abreviar o tempo de trabalho necessário à produção dos bens e serviços imprescindíveis à sua reprodução físico-biológica, às suas necessidades básicas historicamente determinadas para dispor de tempo livre, tempo de escolha verdadeiramente criativo e, portanto, genuinamente humano (FRIGOTTO, 2005, p. 59).

Embora os trabalhadores tenham alcançado algumas conquistas, na essência o sistema os obriga a permanecerem realizando o trabalho “necessário” e cada vez menos o trabalho criativo capaz de promover a realização do indivíduo como ser que recria a própria natureza. Não parece exagero dizer, portanto, que o modo de produção capitalista tem reduzido o trabalho à esfera da necessidade.⁴ Os meios pelos quais esta condição se impõe são os mais variados. Parece ter assumido mais frequentemente a condição de crise estrutural do próprio sistema, como a Crise de 1929; desemprego estrutural; crises financeiras que afetam as economias em determinadas conjunturas; e mudanças operadas pelo campo científico e tecnológico, cujos efeitos agem no sentido de pressionar os trabalhadores para que se adaptem à nova dinâmica dos aparatos de produção. Na educação escolar e nas demais formas de educação popular, esses processos de adaptação aparecem como novas demandas a serem atendidas, o que demonstra uma relação entre os processos educativos e as estruturas da totalidade social e econômica.

Nos países em que o capitalismo se estruturou até o início do século XX e que subordinaram um conjunto de nações vítimas das diversas formas de colonização operadas a partir do século XVI e, em especial no século XIX, foi possível desenvolver uma política de proteção social (Estado do Bem-estar). Esta política serviu para sustentar um modelo ancorado na sociedade de consumo em que o Estado garantiu o acesso da população a um padrão razoável de existência. A exploração de uma classe sobre a outra, entretanto, não desapareceu. Tampouco o trabalho voltou a ser realizado na sua dimensão de produção criativa. As formas de realização pessoal foram

⁴Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o trabalho humano está circunscrito a duas dimensões: à esfera da necessidade e à esfera da liberdade.

vinculadas à lógica do mercado, que é controlado pela classe detentora do capital, quer no que se refere ao comportamento de consumo como realização, quer nas atividades de recreação e lazer, hoje, mais do que nunca, totalmente atreladas aos interesses de mercado via contratos de imagem e propagandas da grande mídia.

Os efeitos desse cenário descrito atingem também um conjunto de países periféricos que se industrializaram através da transposição de capitais dos países centrais, em circunstâncias favoráveis a estes e suas corporações empresariais. Este é o caso do Brasil que, em boa parte do século XX, esteve em busca da industrialização como sinônimo de desenvolvimento e modernização. Isto significou construir uma base industrial e uma modernização acelerada das atividades primárias, liberando um enorme contingente de trabalhadores para o emprego na indústria. Este processo se intensificou nas décadas de 1950 e 1960. No entanto, tratava-se, em grande parte, de pessoas com baixa ou nenhuma escolaridade. Dessa forma, o Estado e algumas organizações mantidas pelas empresas ocuparam-se em oferecer possibilidades de formação básica e profissional para atender à demanda crescente de trabalhadores para a indústria nascente. Por algum tempo, o meio urbano acenou para os trabalhadores com a possibilidade da profissionalização, tornando-a sinônimo de segurança social, considerando que, “Sob a cultura industrialista do projeto nacional-desenvolvimentista e num contexto de pleno emprego, a razão de ser da educação brasileira esteve predominantemente centrada no mercado de trabalho” (RAMOS, 2005, p. 111).

A terceira Revolução Industrial que ocorrera na segunda metade do século XX, nos países centrais do capitalismo, alterou o papel do trabalho e feriu a organização dos trabalhadores. No Brasil, em especial, o Estado tratou de adequar os trabalhadores aos interesses do grande capital nacional e estrangeiro. Assim, a cada ciclo de mudanças operadas nas relações de dominação capitalista correspondeu uma ordem de prioridades no país, tanto na adequação das relações de trabalho, quanto na conformação dos movimentos sociais e nas formas de “qualificação dos trabalhadores”, encobrando os reais interesses e efeitos produzidos pelo sistema capitalista como um todo.

Com base nessa trajetória, Frigotto (2005, p. 63) lembra que: “A educação, mediante as noções de capital humano, sociedade do conhecimento e pedagogia das competências para a empregabilidade, tem sido utilizada em contextos históricos

diferentes, como suportes ideológicos [...]” para dissimular os reais interesses em jogo e as estratégias do capital para perpetuar a sua reprodução e responsabilizar suas vítimas pelas mazelas por ele geradas. Em análise do tema, Rodrigues (2005), por meio do conceito de “metamorfose teleológica” oferece vários argumentos que corroboram para sustentar a ideia de que a classe dominante faz do seu projeto de classe uma espécie de “desígnio do bem” para toda a sociedade. Ele demonstra que a Confederação Nacional da Indústria (CNI), desde a sua criação, transforma os seus interesses de classe em meta a ser atingida por toda a sociedade, e como se fosse a favor de todos.

Em síntese, a CNI - através da metamorfose teleológica – visa a aglutinar e exprimir os interesses das classes produtoras industriais, identificando os seus interesses particulares aos dos demais setores da sociedade; isto é, o discurso da burguesia industrial mimetiza-se, buscando colocar-se acima dos antagônicos interesses das classes em luta (RODRIGUES, 2005, p. 106).

A cada meta estabelecida pelas classes dominantes brasileiras, já lideradas pelo segmento industrial, correspondeu uma espécie de chamada de todos aos sacrifícios de construção de um grande projeto. Como esclareceu Rodrigues (2005), entre os anos de 1930 e 1950, tratava-se de fazer do Brasil um país industrializado. A justificativa, segundo a CNI, era de que os problemas do Brasil estavam relacionados à sua condição de país agrário-exportador. Também fez parte desse discurso, a defesa de um novo modelo de Educação Profissional, voltado para a formação aligeirada dos trabalhadores, através do sistema S.⁵

A partir de 1960, quando a industrialização foi alcançada, passou a CNI a perseguir o *télos* de país desenvolvido, pois a industrialização não eliminou os graves problemas sociais brasileiros. Ao contrário, aprofundou alguns problemas estruturais, devido à urbanização acelerada. Certamente, a passagem da condição de país industrializado subdesenvolvido para país desenvolvido geraria um grande custo para o capital. Assim, ao invés das reformas de base⁶, veio o Golpe Militar de 1964, que durou 20 anos. Foi um desses momentos identificados por Gramsci em que o consenso não é suficiente para enfrentar as contradições de uma lógica de acumulação. Aí entra em cena a força.

⁵O sistema S é formado por organizações ligadas a diversos setores da economia que oferecem serviços para os funcionários na área da saúde, do lazer e da educação profissional.

⁶As Reformas de Base propostas pelo então presidente João Goulart tinham como finalidade atacar questões estruturais importantes, como a concentração fundiária e a questão da educação, entre outras.

A partir da década de 1970, o capitalismo mundial entrou na fase da revolução tecnocientífica e informacional. Esta gerou mudanças importantes nas relações sociais de produção, impostas pelo novo padrão de acumulação do capital. A adequação a este novo padrão impôs também mudanças no papel do Estado frente ao intenso processo de globalização das economias e da competição exacerbada. Países, como o Chile, a Inglaterra e os Estados Unidos, promoveram reformas que diminuíram os compromissos sociais do Estado. No Brasil, as reformas que adequaram o país ao receituário neoliberal foram implementadas somente na década de 1990. Verifica-se, a partir daí, um processo de privatização das empresas estatais e a adoção, por parte dos empresários, de um discurso fundamentado na ideia de competitividade. Neste novo cenário, o “mundo do trabalho” é chamado a aderir aos ditames da economia competitiva, e os trabalhadores são empurrados para a busca da manutenção da empregabilidade. Nas palavras de Rodrigues (2005, p. 110): “A busca da competitividade internacional da indústria brasileira, portanto, passa a modelar as propostas para a reestruturação do Estado (*stritu sensu*), da educação e da formação profissional”.

Neste novo contexto, algumas mudanças devem ser consideradas: o cenário de afirmação das políticas neoliberais adotadas por vários governos e, conseqüentemente, as mudanças ocorridas nas relações de trabalho, que se tornaram significativas no final do século passado; na esfera da produção, o Toyotismo apresentou uma nova dinâmica de produção que teve repercussões sobre as relações no trabalho e de trabalho, bem como na organização dos trabalhadores. Quanto às primeiras, estas seguem uma lógica “[...] mais consensual, mais envolvente, mais *participativa*, em verdade mais manipulatória” (ANTUNES, 2010, p. 40). Esta manipulação, ainda conforme o autor, gera um tipo especial de “*estranhamento*”⁷ dos trabalhadores, pela diferença que apresenta em relação ao Fordismo, mas “[...] que possibilita ao capital apropriar-se do saber e do fazer do trabalho” (p. 40). No que diz respeito à organização e resistência dos trabalhadores, o modelo japonês, ao se expandir, e o neoliberalismo como macropolítica produziram uma verdadeira crise no movimento sindical. Entre os componentes dessa

⁷Antunes (2010) explica que o estranhamento no Toyotismo ocorre devido à apropriação do saber e do fazer no trabalhador. Nesse sentido, apesar da aparente liberdade de criar, o trabalho não passaria de mercadoria.

crise está a flexibilização, que compromete conquistas históricas dos trabalhadores (típico receituário neoliberal) e:

Uma crescente individualização das relações de trabalho, deslocando o eixo das relações entre capital e trabalho da esfera nacional para os ramos de atividade econômica e destes para o universo micro, para o local de trabalho, para a empresa e, dentro desta, para uma relação cada vez mais individualizada (ANTUNES, 2010, p. 68).

A cada processo de mudança e de novas relações ditadas pelo próprio capitalismo, constroem-se também as justificativas para que o trabalho não tenha o papel do fazer criativo nas demais dimensões da vida e permaneça como mero ato de luta pela subsistência, além de produção de mercadorias para o capital. Os cenários que legitimam o pensamento dominante fazem parte das suas próprias contradições, mas, ao menos por enquanto, têm sido capazes de manter o consenso muito mais pelo discurso do que pela força. Nessas condições, permanece a segregação imposta pelos processos produtivos e pelos sistemas educativos que, por estarem comprometidos com uma visão elitista, separam os homens entre os que pensam e os que executam; entre os que criam e os que apenas operam os novos instrumentos de trabalho, como algo alheio a sua natureza de classe, o que se pode entender como a continuidade da alienação. Mesmo quando sistemas produtivos como o Toyotismo oferecem maior integração entre “pensar e agir” (ANTUNES, 2010, p. 40), a lógica do capital continua presente. Conforme o autor, o fim da separação entre os que elaboram e os que executam é apenas aparente.

Em condição histórica “privilegiada”, e com especial preocupação com a dimensão do embate político e ideológico por que passava a Europa nas décadas de 20 e 30 do século passado, Gramsci deixou uma grande contribuição para o debate pedagógico e a construção de alternativas de educação, numa perspectiva socialista. Frente ao movimento da Escola Nova⁸, da Reforma Gentili⁹ e da experiência socialista

⁸Novos métodos pedagógicos estavam no centro do debate na década de 1920, especialmente graças aos filósofos americanos William James e John Dewey. Essas novas abordagens foram denominadas de Escola Nova.

⁹A Reforma Gentili, idealizada pelo filósofo Giovanni Gentili, Ministro da Educação no governo do ditador Benito Mussolini, na Itália. Entre as medidas adotadas foi tornado obrigatório o ensino da religião católica.

na Rússia¹⁰, propôs uma Escola Unitária, capaz de superar aquilo que considerou o esgotamento da escola tradicional e a necessidade de uma escola típica da sociedade industrial, porém, do ponto de vista dos trabalhadores. Pela filosofia da práxis, Gramsci (apud NOSELLA, 2010) analisa as condições tecnológicas da sociedade industrial, não apenas como meio, mas como propriedade de determinados grupos e como resultado de relações sociais do momento histórico. Propõe, então, não uma escola para reocupar os cérebros dos trabalhadores, como queriam e querem os industriais, mas, “a escola onde se ensina a radicalização e a universalização do processo de libertação do operário, justamente a partir do estudo da fábrica e da máquina modernas concebidas histórica e politicamente” (NOSELLA, 2010, p. 185).

A escola capaz de promover essa radicalização e universalização da liberdade, segundo Gramsci, é a Escola Unitária, isto é, um currículo de escola formal que contemple a formação humanista (o que ele frequentemente chamou de cultura formativa desinteressada) e a formação técnico-profissional. “A chegada da escola unitária significa o começo de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI apud NOSELLA, 2010, p. 168). O pensador e dirigente político italiano estava preocupado com aquilo que acreditava ser um passo fundamental na definição dos rumos de uma sociedade moderna, qual seja, o seu pensamento hegemônico. Acreditava, portanto, que a superação de determinados preconceitos e o avanço cultural das massas teriam papel importante na construção de uma sociedade igualitária.

Tendo como ponto de partida a concepção marxista de trabalho, cujos pressupostos diferenciam o trabalho como ação da condição humana daquele cujas características são inerentes a determinado período histórico, procurou-se identificar o seu caráter educativo e o seu significado dentro da luta política anticapitalista. Com isto, pode-se dizer que a defesa de um Currículo Integrado para a formação escolar básica se originou do esforço de pensadores libertários de tradição marxista, como Gramsci ao defender a Escola Unitária e Dermeval Saviani, na defesa da formação politécnica, no sentido de superar a dicotomia entre os processos educacionais do cotidiano e o processo educacional escolar.

¹⁰A proposta educacional de Marx, Lênin e Krupskaya defendiam a politecnia, em oposição à formação monotécnica do trabalhador.

É a partir das preocupações de Marx que nasce a proposta de formação *omnilateral* do homem e de uma educação que contribua para a superação das relações de subordinação da classe trabalhadora aos interesses da classe dominante. No início do século XX, a educação como meio de formação completa foi para o centro do debate. Isto ocorreu tanto pela experiência socialista da Revolução Russa, quanto pela proposta de Gramsci na escola de partido e na análise crítica que realiza sobre a educação dos seus familiares.¹¹ Nas concepções de Gramsci, encontra-se a valorização da educação formal como meio fundamental de formação da cultura. Neste sentido, a Escola Unitária por ele proposta está vinculada ao seu projeto de luta política e ao seu modo de ver as relações que se estabelecem na sociedade industrial da época. Como método, “[...] a unitariedade se constrói a partir do elemento produtivo de cada dicotomia: a filosofia, a política e a liberdade se forjam no sólido terreno da economia e da necessidade” (NOSELLA, 2010, p. 176).

Quanto à luta política, seu objetivo maior é a liberdade, e esta “É a liberdade forjada no e pelo trabalho moderno, administrado pelo próprio trabalhador o qual produz e define a política de produção e de distribuição” (NOSELLA, 2010, p. 180). É perceptível o papel central que atribui ao trabalho em sentido amplo e à necessidade de se estabelecer compromissos históricos de reciprocidade entre todos que o realizam..

Obviamente, a questão é complexa, mas a solidariedade recíproca entre o operário e o intelectual, sua unitariedade deverão ser construídos a partir da única base que sustenta os dois tipos de trabalho: o intelectual não pode esquecer que o trabalhador pensa, nem que seu próprio ofício é também um trabalho; o operário, por sua vez, não pode esquecer que a função do intelectual não consiste em genialidades misteriosas, mas no esforço disciplinado, e que ele próprio é um criador e pensador (GRAMSCI apud NOSELLA, 2010, p. 174).

Para Gramsci (apud MANACORDA, 2008), todo um conjunto de fatores da sociedade industrial concorre na formação do homem do século XX e, por isso mesmo, o mundo do trabalho é educativo e a escola é o primeiro passo na formação da cultura. Quando se atribui ao trabalho, no sentido dado por Gramsci, um princípio educativo, não se está referindo àquilo que é corrente no senso comum, isto é, que o trabalho é um

¹¹Segundo Nosella (2010), Gramsci, embora no cárcere, faz longa análise sobre a formação escolar de seus sobrinhos e de seus filhos através de cartas que recebe e envia aos seus familiares.

meio pelo qual os indivíduos se tornam disciplinados para reger a sua vida individual e social, embora não se possa desconsiderar totalmente este aspecto. Também, segundo Frigotto (2001), com base na dimensão ontológica apontada por Marx, o trabalho educativo é aquele que, livre da “esfera da necessidade”, pode realizar-se na “esfera da liberdade”. Assim, toda a atividade humana é trabalho, independentemente do seu valor de mercado.

Ao se considerar que a liberdade é um espaço de possibilidades para múltiplas realizações de tudo aquilo que permite ao ser humano o seu auto-reconhecimento, é possível entender a complexidade que envolve propor um processo de ensino e de aprendizagem que ofereça uma formação sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. Por este prisma, percebe-se o quanto tal proposição se distancia das práticas educativas que visam preparar o indivíduo para o mundo do trabalho, no sentido da empregabilidade. Parece necessário considerar, por esta razão, que a proposta de Currículo Integrado é uma ação contra-hegemônica em relação às metodologias que a escola tem adotado nos processos educacionais desenvolvidos no interior da sociedade capitalista.

1.1 O conceito de currículo

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2009, p. 150).

Tentar captar de uma forma abrangente todo o movimento que o currículo, entendido como proposta de organização escolar, fez desde que foi concebido como tal, é uma tarefa difícil, especialmente pela variedade de teorias e ou discursos sobre ele produzidos no último século, em especial na segunda metade do século XX. Porém, há produções de fôlego para apoiar a elaboração deste trabalho em sua proposta: descrever e analisar um pouco do que já se disse sobre o tema, à luz das elaborações produzidas na esfera mais ampla do pensamento sobre a Educação, seu caráter na sociedade capitalista

e seu papel nos processos de superação do capitalismo e proposição de uma sociedade mais justa e mais fraterna.

O texto que aqui se apresenta sobre o currículo de forma geral tem o objetivo de fazer uma descrição e algumas observações através do seguinte fio condutor: o currículo escolar e o papel da educação escolar e dos educadores na construção de uma proposta capaz de oferecer formação que possibilite a apreensão do mundo nas suas relações econômicas, políticas e culturais. Com este olhar sobre o currículo, procura-se encontrar suporte para a análise específica da proposta de Currículo Integrado, isto é, da oferta do Ensino Propedêutico juntamente com o Ensino Profissionalizante, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos.

Pretende-se, ainda, caracterizar a formação escolar, através da sua organização, chamada currículo, como um espaço de afirmação e contestação de projetos de sociedade. Portanto, interpreta-se o que se chama de “movimento do currículo” a partir da perspectiva das teorias críticas de currículo, conforme define Silva (2009). A escola não determina a estrutura social e não é totalmente determinada por ela, mas tem papel importante na reprodução do modelo social e na produção de referenciais culturais que contribuem na sustentação ou desestabilização da ordem posta em uma sociedade. O foco de observação escolhido é o currículo na perspectiva de construção e ou manutenção do poder.

Pela origem etimológica, *curriculum* é uma palavra latina que designa caminho, ou caminho a percorrer, referindo-se às corridas de biga na Roma Antiga. Se considerar-se que a vivência no ambiente escolar está para o percurso da vida humana, assim como as pistas estavam para os carros de competição dos romanos, pode-se dizer que a palavra currículo está bem apropriada para referir-se ao conjunto de conhecimentos e práticas que a educação formal adota diante do desafio de preparar as novas gerações para a vida social. Por este olhar, currículo pode ser um objeto a ser definido e estudado, ou, como diz Silva (2009), algo a ser descoberto e descrito. Portanto, desse ponto de vista parece que currículo é algo dado na história da escola, como que se existisse *a priori*. Para se fazer uma boa educação, portanto, bastaria conhecer o currículo, isto é, o conjunto de conhecimentos e práticas inerentes à vida escolar, compreendê-lo e bem aplicá-lo. Em se tratando de currículo escolar, este aparece em uma realidade específica,

embora as preocupações com as questões escolares já tenham sido objeto de preocupação muito antes.

Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez com um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção e desenvolvimento e testagem de currículos. As ideias desse grupo encontram sua máxima expressão no livro de Bobbitt, *The Curriculum* (1918). Aqui, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica (SILVA, 2009, p. 12).

O estudo específico sobre currículo escolar nasce com uma característica importante: que ele deve seguir os padrões de como fazer, típicos da sociedade industrial, já que esta determina o método de organização que deve ser utilizado em todas as organizações. Ainda, segundo Silva (2009), no modelo de Bobbitt, o currículo é um conjunto de procedimentos que visa alcançar determinados resultados mensuráveis. Trata-se de uma proposta de organização escolar que atende aos interesses das práticas econômicas dominantes.

Não menos importante é o fato de que muito antes dos estudos de currículo propriamente dito, já havia uma preocupação com o papel da formação escolar, por exemplo, entre os renascentistas e, mais tarde, os socialistas utópicos, em dar à educação um caráter de formação completa. Quando se consideram as características determinantes de um currículo, percebe-se que ele é objeto de debate, pelo menos nos últimos três séculos. Já no Iluminismo, houve grande preocupação com o conhecimento escolar e seu papel na formação da sociedade. Assim, cada período histórico apresenta preocupações específicas em relação à educação e, por esta razão, “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes selecionados aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2009, p. 15). Inegavelmente, a discussão mais intensa sobre currículo, considerando que ela se refere, conforme Silva (2009), ao conhecimento que deve ser ensinado, se fez presente no século XX, com a consolidação da sociedade industrial capitalista. Em especial, porque um novo conteúdo escolar se fez necessário, isto é, a formação profissional para as atividades urbano-industriais. É neste contexto que se ampliam os debates sobre os modelos de escola, uma vez que, para pensadores como

Gramsci, por exemplo, a escola clássica já não respondia aos interesses dos novos grupos sociais emergentes. Assim, Nosella (2010, p. 161) descreve o raciocínio de Gramsci no terceiro texto dos Cadernos do Cárcere nº 12:

se a escola tradicional morreu, pois seu tecido social natural em que se baseava havia se dilacerado e a pedagogia moderna (ativa), mesmo tendo compreendido a natureza dessa crise, não soube oferecer alternativa pedagógica adequada, cabe a nós, isto é, ao Partido Comunista que representa a classe social historicamente emergente, oferecer a correta solução da crise pedagógica, como de fato já ensaiamos fazer, diz ele, com sucesso, na “escola” de Ordine Nuovo (1919-1920),¹² instituição formativa desinteressada, que substituiu o fulcro pedagógico do ensino tradicional do grego e do latim (a civilização antiga e a lógica gramatical) por um novo fulcro pedagógico, isto é, a civilização moderna do trabalho industrial através do estudo da técnica-ciência (tecnologia) à luz da história do trabalho.

Nessa descrição, evidencia-se uma discussão de natureza curricular, ou seja, conforme explica Silva (2009), a discussão é o que ensinar na busca de contribuir naquilo que as pessoas deverão ser. É preciso destacar, por isso, a importância do currículo na determinação do êxito ou fracasso dos modelos sociais, tanto no caso de Bobbitt, que notadamente pensa um currículo escolar para sustentar a sociedade americana, quanto no que se pode facilmente concluir sobre os objetivos de Gramsci, no sentido de romper com as estruturas de pensamento vigentes, na construção da sociedade comunista. Dito de outra forma, a defesa de um determinado currículo escolar tem relação direta com o que se quer dos sujeitos de uma sociedade. Dessa maneira, afirma Silva (2009), antes mesmo de se pensar em “o quê?” ensinar, deve-se ter em mente o que se deseja que as pessoas se tornem. Aqui se evidencia, também, um dos objetivos deste trabalho: caracterizar a intencionalidade presente nos currículos escolares, porém, sem reduzir toda a prática escolar a um projeto político determinado, pois a escola abriga relações e intenções bem mais complexas.

Dessas primeiras assertivas acerca do currículo e de seu lugar na atividade escolar, pode-se apreender que, quando se trata de currículo escolar, está em jogo bem mais do que a escolha do que ensinar e de uma metodologia adequada para isso. Muito mais do que uma escolha restrita ao ambiente escolar, o currículo abrange um determinado projeto de homem e de sociedade. Se assim não fosse, o debate sobre currículo não teria ocupado um espaço tão grande entre sociólogos, filósofos e

¹²L’Ordine Nuovo - jornal resenha, de divulgação semanal, cujo objetivo era difundir as ideias socialistas para preparar politicamente os trabalhadores.

dirigentes políticos. Da mesma forma, não teria se tornado um tema que move o interesse de tantos segmentos sociais, como as Igrejas, as Empresas Privadas e os Sindicatos de Trabalhadores. Fica claro que o currículo envolve uma questão de poder e, como tal, não há como deixar de perceber o caráter de disputa de modelos de homem e de sociedade a ele subjacente. “As teorias do currículo”, portanto, trazem consigo a defesa de determinados projetos históricos. As teorias tradicionais, segundo Silva (2009), mais detidas nos aspectos técnicos e científicos, atuam em acordo com os saberes dominantes. No entanto, esta pretensa neutralidade contribui para a preservação dos valores dominantes em uma sociedade permeada de desigualdades e injustiças. Já as teorias críticas e pós-críticas desenvolvem seus postulados a partir de conceitos que levam ao questionamento sobre os interesses em jogo quando da escolha de determinados processos e conteúdos escolares em detrimento de outros.

Parece dispensável acrescentar mais argumentos sobre a relação existente entre currículo e poder. As teorias críticas e pós-críticas, ao identificarem essa relação, passam a analisar a Educação e o currículo como um espaço de disputa pela hegemonia do pensamento a ser legitimado, conforme definiu Gramsci ao analisar o papel dos intelectuais na manutenção ou superação do *status quo* vigente. Apesar de existir um elevado número de teorias que fundamentam o caráter político das opções de currículo, o cotidiano da vida escolar, e mesmo uma boa parte da produção teórica realizada sobre currículo escolar dão ênfase aos aspectos metodológicos de planejamento e avaliação.

Durante a maior parte deste século, a educação em geral, e a área do currículo em particular, têm dedicado uma boa dose de sua energia à busca de uma coisa específica: um conjunto geral de princípios que oriente o planejamento e a avaliação educacionais. Em grande parte, isto tem se reduzido a tentativas para criar o método mais eficiente de elaboração de currículos. Não precisamos mais do que descrever a história interna das tradições dominantes na área – desde Thorndike, Bobbitt e Charters nos primeiros anos do século vinte até Tyler, incluindo os mais vulgares behavioristas e gerenciadores de sistemas instrucionais dos dias de hoje – para começar a nos dar conta de quanto esta ênfase na busca de um método eficiente de elaboração de currículo tem sido sua característica principal (APPLE, 1989, p. 28).

Ainda, segundo este autor, a preocupação com o planejamento e a crença em certa neutralidade das instituições distanciaram em muito os educadores da ideia da educação como “um empreendimento político”. Esta perda do viés político teria afastado a pesquisa de currículo do questionamento sobre o porquê de se utilizar o conhecimento validado por determinados grupos e não outro. Apple (1989) não nega a

existência de intenções progressistas e que muitas vezes conseguem obter alguns resultados. Ele chama a atenção para o fato de os educadores e as demais pessoas envolvidas não se darem conta de poderosos mecanismos de reprodução do sistema dentro da escola e por meio do currículo.

Esta constatação permite fazer uma associação com discursos muito recentes pronunciados por dirigentes e educadores progressistas: uma linha de defesa da qualidade da educação, sem precisar a que tipo de educação e estrutura escolar se pretende dar maior qualidade. Se a escola que reproduz e, conforme Apple (1989), também produz condições para a afirmação do capitalismo e das suas formas de acumulação, ou uma escola cujo currículo abra maiores espaços para a contestação, já que ela existe em função da própria capacidade das pessoas de fazerem seus próprios juízos. “[...] as escolas não são ‘meramente’ instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta” (APPLE, 1989, p. 30). O autor chama a atenção para determinados papéis de legitimação exercidos pela escola, como a meritocracia e o desenvolvimento do senso crítico. Ele aponta o caráter contraditório do discurso sobre esses dois aspectos. Por um lado, há a crença e a defesa de que os “bons” terão seu espaço, porém numa sociedade concentradora e excludente, onde começa a faltar lugar mesmo para esses. Por outro, há a questão do desenvolvimento do senso crítico. A escola não pode delimitar em que os seus educandos deverão ser críticos. Logo, essas condições podem servir como momentos privilegiados de percepção das contradições e espaço para um discurso contra-hegemônico.

Como afirmou Freire (2010, p. 98), “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além dos conhecimentos dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço da *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*” (grifo do autor). Dessa forma, pode-se apreender que, em se tratando de currículo, fala-se no que está ou deveria estar posto na organização do processo de ensino e aprendizagem escolar, conforme o desejo de perfil de ser humano e de sociedade pretendidos.

Nas discussões cotidianas quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: a nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2009, p. 15).

Dessa afirmação também se pode inferir que, além das escolhas do tipo de conhecimento, da sua produção e do seu compromisso histórico, entra em cena a comunidade escolar, em especial os educadores e educadoras que atuam a partir do currículo estabelecido em determinadas condições históricas. Gramsci, segundo Nosella (2010, p. 173), ao ser questionado sobre o papel do professor nos momentos em que a escola não representa a “unitariedade entre seu ensino e a realidade objetiva dos alunos”, respondeu que a “prática social e profissional do professor deverá ser pedagogicamente orientada por um outro Estado, paralelo (antitético), isto é, pelo Partido mais avançado que representa o mundo do trabalho”. Esta ideia de “transgressão ou rebeldia” tem sido muito presente nas perspectivas críticas do discurso sobre o currículo.

As dificuldades do discurso contra-hegemônico parecem estar numa espécie de “autoridade” e “legitimidade” alcançadas pelas ideias e práticas do currículo tradicional. A ciência e, em especial, a sua aplicação técnica, como afirma Santos (2009), tem desempenhado um papel muito forte. Educadores e educadoras tomam os conhecimentos científicos eleitos pelas estruturas escolares, que não têm sido mais do que o reflexo do pensamento dominante, como “senhores” do seu discurso, sem ao menos questionarem seus reais resultados no último século. A modernidade como promessa de vida melhor para a humanidade não se cumpriu. Ao contrário, o modelo de desenvolvimento baseado na cientificidade, que prepondera nos sistemas educacionais, acumulou grandes prejuízos para a humanidade e não solucionou problemas sociais já presentes no século XIX.

Por isso, o modelo de aplicação técnica da ciência não tem hoje a credibilidade que tinha no século XIX. Aliás, é o descrédito deste modelo uma das dimensões principais do descrédito no futuro já que o progresso que este prometeu foi sempre concebido como consequência do progresso da ciência. O fato de um modelo de aplicação técnica da ciência continuar hoje a subjazer ao sistema educativo só é compreensível por inércia ou por má fé, ou por ambas: pela inércia da cultura oficial e das burocracias educativas, pela má fé da institucionalidade capitalista que utiliza o modelo de aplicação técnica para ocultar o caráter político e social da desordem que instaura (SANTOS, 2009, p. 22).

Como alternativa à aplicação técnica da ciência, o autor apresenta a aplicação edificante da ciência. Dessa forma, oferece alternativas às práticas dominantes, isto é, ao que chamou de *know-how* técnico propõe o *know-how* ético. Outro elemento importante no esforço de Santos (2009), ao sugerir um projeto pedagógico emancipatório, refere-se às duas formas de conhecimento que considera importantes: o conhecimento como regulação e o conhecimento como emancipação. Para o autor, o projeto original de ciência moderna consistia em um equilíbrio entre os dois. Nas suas palavras, porém,

[...] à medida que a ciência moderna foi ganhando terreno sobre as formas alternativas de conhecimento – dos saberes locais à religião, da filosofia às humanidades – e, sobretudo, à medida que foi se convertendo em força produtiva do capitalismo industrial, o equilíbrio entre essas duas formas de conhecimento rompeu-se e a ciência moderna passou a ser conhecimento-como-regulação por excelência (SANTOS, 2009, p. 29).

O autor propõe que uma pedagogia do conflito oponha à forma de conhecimento como regulação, que é dominante, a forma de conhecimento como emancipação. Este processo é considerado por ele como um campo de muitas possibilidades à nossa subjetividade. Ao defender esta pedagogia, Santos está requerendo novo papel a um tipo de intelectual que, com certeza, se diferencia, em muito, daqueles que legitimam as categorias cristalizadas pela classe dominante. Conforme chama atenção Apple (1989), referindo-se a Gramsci, ao sustentar que a classe dominante tem seus intelectuais – aqueles que legitimam determinadas categorias para que pareçam neutras. O Currículo Integrado, por olhar o conhecimento no seu todo, pode dar importante contribuição à ideia de “ciência edificante”, pois abre espaço para que o “*know-how* ético” alcance maior consideração.

1.2 Fundamento teórico do Currículo Integrado e sua intencionalidade

No primeiro item deste capítulo, procurou-se apresentar o nascedouro da concepção de educação e de sociedade que deu origem à abordagem do ensino de Currículo Integrado. Uma proposta que se insere numa teoria crítica de currículo, comprometida com as transformações estruturais da sociedade contemporânea para a superação das relações de opressão produzidas pelo capitalismo. Qualquer definição de Currículo Integrado que procure diminuir o seu caráter transformador nega sua origem e

seus compromissos. Por esta razão, faz-se necessário: identificar o início de seu percurso como proposta para a educação brasileira; analisar o debate em torno da revogação do Decreto nº 2.208/1997, através do Decreto nº 5.154/2004; definir o ensino integrado como caminho na construção do ensino unitário e politécnico, capaz de proporcionar a compreensão do real como totalidade.

O Brasil é um país de grandes desigualdades sociais e, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), de dualismos que se apresentam na apropriação dos bens e serviços produzidos pelo conjunto da sociedade. Em se tratando de escolarização, houve diferentes formas de segregação. Inicialmente, ela ocorreu entre analfabetos e pessoas com algum grau de escolarização. Mais tarde, as políticas públicas de educação instituíram formas distintas de educação formal, destinadas a determinados grupos sociais e com o objetivo de atender demandas específicas, o que significa que a tradição dualista não foi superada.

Na educação, apenas 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 sua organicidade social está em reservar a educação geral para as elites dirigentes e destinar a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 87).

Por meio da Lei Orgânica, promulgada sob o governo do Estado Novo, foi instituído o ensino secundário e reforçada a dicotomia entre a formação geral e a formação profissional, esta última regulada por leis orgânicas específicas. “O caminho escolar dos setores mais pobres da população, caso chegassem à escola e, nela, escapassem de se transformar em índice de evasão, que não era pequeno, era o do primário aos diversos cursos profissionalizantes” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 70). Mais tarde, com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a questão da dicotomia entre formação geral e formação para o trabalho não foi superada. Apesar de a Lei nº 5.692/1971 ter estabelecido a união entre elas, não tardaram medidas para que houvesse um afrouxamento desta determinação em favor dos segmentos sociais que reclamavam por uma educação propedêutica, uma vez que seus integrantes tinham como objetivo o êxito no processo seletivo ao ensino superior. A Lei nº 7.044/1982 e mesmo o Decreto nº 2.208/1997, este já produzido na vigência da Lei nº 9.394/1996, representaram, com nuances, o interesse da classe dominante, pois cada

um, a seu modo, estabeleceu uma dualidade entre a formação propedêutica e a formação profissional. Esta dualidade como interesse de classe fica clara ao se perceber o caráter elitista de todos os governos que aprovaram os marcos legais anteriormente mencionados e o seu pronto atendimento às demandas dos segmentos empresariais.

1.2.1 O Currículo Integrado e a educação brasileira

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a proposta de integração entre formação geral e formação profissional no Brasil tem origem nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública, nos anos 80, no projeto de LDB, em que o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública teve grande importância ao propor a superação da dicotomia entre cultura geral e cultura técnica. O meio para superar este caráter dual da educação brasileira pode ser encontrado na proposta de educação politécnica, sendo que “o conceito de politecnia¹³ implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 162). O autor, apesar de ter gerado algumas controvérsias em torno do termo, sustenta que o mesmo, embora do ponto de vista etimológico não corresponda à definição que tem dado no que se refere ao aspecto semântico, é coerente com a tradição socialista e com os objetivos de formação integrada no ensino básico. Esta possibilidade, no que se refere à formação escolar, foi aberta somente com a implantação do governo Lula, em 2003.

Com o Decreto nº 5.154/2004 foi criado amparo legal, embora tímido, que permite outras formas de ensino profissional de nível médio, para que se desenvolva uma abordagem curricular mais progressista para o Ensino Médio – o Currículo Integrado. Esta organização curricular possibilita que o aluno curse a formação básica e a formação profissional ao mesmo tempo. No entanto, não basta que se faça uma “mistura mecânica de conteúdos” das duas formações. “A forma integrada de oferta do ensino médio com a educação profissional, caso não esteja sustentada por uma concepção de formação omnilateral, é extremamente frágil e não lograria mais do que suas finalidades formais” (RAMOS, 2005, p. 13).

¹³A discussão em torno dos significados da palavra politecnia teve início com a publicação da obra *Sobre a concepção de politecnia*, por Dermeval Saviani, em 1989.

1.2.2 O debate em torno da revogação do Decreto nº 2.208/1997 por meio do Decreto nº 5.154/2004

O Decreto nº 2.208/1997, no seu art. 5º, dispõe que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante sequencial a este”. Por este ato, o governo afastou qualquer possibilidade de integração entre a formação geral do ensino médio e a formação técnica, e teve como um de seus objetivos atender às demandas do mercado de trabalho. Pode-se identificar neste fato o compromisso com os interesses do capital, que se realiza através da concepção de educação que mantém a dicotomia entre o ensino oferecido para os trabalhadores e o ensino para as camadas sociais que ambicionam as funções dirigentes. Esta forma histórica de segregação social vem sustentando a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre o conhecimento científico e a relação do homem com a natureza, da qual a ciência é sua expressão elaborada.

Com a chegada do governo Lula, em 2003, e a implantação de compromissos com políticas educacionais mais progressistas, abriu-se ampla discussão em torno da educação de nível médio e da Educação Profissional. Na verdade, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), havia três posicionamentos diferentes: um grupo pretendia apenas revogar o Decreto nº 2.208/1997; um segundo grupo, por razões ideológicas, desejava mantê-lo e; um terceiro posicionamento, o qual, em tese, estava de acordo com o primeiro quanto à necessidade de revogação, porém entendia que um novo decreto se fazia necessário para garantir mudanças fundamentais. Considerando que para o objetivo desta análise não se faz necessário abordar a discussão a respeito dos aspectos processuais legais da questão, isto é, da controvérsia sobre a necessidade de um novo decreto ou não, importa apenas sublinhar o fundamental que se pode constatar, que é a existência de dois projetos distintos: um de caráter conservador, que pretendeu manter separadas educação de nível médio e Educação Profissional, e outro que protagonizou amplo debate em torno da necessidade de se estabelecer a integração entre o ensino médio e a Educação Profissional.

A ideia de um novo decreto que contemplasse a possibilidade de adoção do ensino médio integrado à Educação Profissional, mas que não restringisse outras formas de oferta da Educação Profissional, obrigou vários dos seus defensores a optar em

[...] manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força de corte revolucionário, ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 26).

Os autores afirmam terem seguido a segunda opção por compreender os limites do governo, devido à sua composição de forças. Também o processo de elaboração da minuta que deu origem ao Decreto nº 5.154/2004 apresentou diversidade de propostas. “O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 26). As controvérsias relatadas não ficaram restritas ao processo que deu origem ao referido decreto. Elas também estão presentes nas diferentes interpretações da concepção de Currículo Integrado entre os educadores das escolas brasileiras e nos interesses político-ideológicos que permeiam a sua implementação. Quanto à interpretação, uma análise mais profunda dos fundamentos teóricos e das circunstâncias históricas que inspiraram o Currículo Integrado pode contribuir nesse processo. Quanto aos interesses político-ideológicos, o constante debate pode abrir novos caminhos para a superação de valores que sustentam uma sociedade tão desigual, não apenas no acesso aos bens materiais, mas aos saberes construídos por homens e mulheres, nas diferentes ocupações humanas.

1.2.3 O ensino integrado como caminho na construção do ensino unitário e politécnico

O Currículo Integrado, pela sua gênese, tem caráter transformador e apresenta-se, portanto, como possibilidade de superação do caráter dual e excludente que tem acompanhado historicamente a escolarização básica, em especial, a formação de jovens e adultos. Por esta razão, apresenta um conjunto de pressupostos epistemológicos e pedagógicos a partir dos quais oferece alternativa às formas dicotômicas da educação

brasileira, especialmente no que se refere ao tratamento que vem sendo dado à formação básica e à formação profissional. A proposta de Currículo Integrado rejeita tanto o currículo dualista fragmentado em disciplinas, cuja forma de abordagem do conhecimento é a transmissão, ou seja, a “Educação Bancária”, quanto a “Pedagogia das Competências”, que ganhou espaço na década de 90 e que deu base aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No primeiro caso, a formação escolar, tanto profissional quanto propedêutica, foi fortemente influenciada pela sociedade industrial. Dessa forma, o currículo escolar seguiu o modelo de fábrica, isto é, divisão, “racionalização do tempo”, estabelecimento de objetivos. No entanto, aproximou-se da ciência com objetivos distintos. Quanto à formação profissional, dada a maior complexidade dos processos produtivos, houve

a necessidade de se “teorizar” as atividades práticas, buscando-se, em certa medida, suas bases científicas, [a autora menciona, em nota, as necessidades desta aproximação para os técnicos em Química, Eletrônica e Enfermagem, porém apenas no sentido de conhecer os princípios da Química, da Física e da Biologia, respectivamente] o que levou à aproximação da formação técnica com as ciências da formação geral (RAMOS, 2005, p. 111).

Porém, esta aproximação não pode ser confundida com o ensino integrado. Ela ocorre de forma imediatista e utilitarista para que a base científica apenas ofereça uma espécie de suporte ao conhecimento técnico. Este tipo de iniciativa tem sido proposto também nas discussões em torno das metodologias possíveis para a implantação do Currículo Integrado. O que se tem nesse caso não é uma integração como leitura de mundo, tampouco uma forma de “compreender o real como totalidade”. Há apenas uma transposição de um ponto de partida para outro, sem que haja uma reflexão sobre os fatores econômicos, históricos e culturais que permearam a produção e apropriação de tal conhecimento. Nessas condições, não ocorre o questionamento sobre o destino do produto social por ele gerado como valor de uso e de troca, considerando as relações da sociedade capitalista.

No que diz respeito à formação geral, ainda segundo Ramos (2005), a prioridade foi sistematizar os conhecimentos consagrados pela ciência e tomados como pré-requisito de ingresso pelas instituições de ensino superior. Esta prática de formação vinculada à sociedade industrial foi responsável pelo reforço à alienação, não obstante o

fracasso escolar que produziu. A rápida industrialização do Brasil sustentou o discurso de escola que prepara para o mercado de trabalho. A quebra desse modelo só foi possível pela crise do emprego, promovida pelo novo modelo de acumulação capitalista posto em marcha no final dos anos 70 e que atingiu o Brasil, de forma mais intensa, nos anos 90, sob a imposição do neoliberalismo e de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/1996),

[...] a função da escola estaria em proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida, e não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados. No caso da formação profissional, não seria a fundamentação científica das atividades profissionais o mais importante, e sim o desenvolvimento de competências adequadas à operação de processos automatizados, que requerem pouco do conhecimento especializado do trabalhador e mais uma capacidade de agir diante dos imprevistos (RAMOS, 2005, p. 112).

Ao defender o ensino centrado na solução de situações-problema e na ação, rejeitando o ensino que dá enfoque à transmissão de conteúdos por disciplina, a pedagogia das competências atraiu simpatia de significativa parcela de educadores e educadoras. Estes, ansiosos por uma inovação da prática docente, sensibilizados pela ideia de construção da autonomia e de uma educação para a vida, acabaram por se deixar envolver pela proposta que se inscreve nas práticas sociais que estão a serviço do capital. Mas é preocupante,

a facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções que têm sido elaboradas no âmbito da pedagogia socialista, estabelecendo-se uma tal ambiguidade nos discursos e nas práticas que tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas de fato passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização. Assim é que clássicas categorias da pedagogia só possíveis de objetivação plena em outro modo de produção passaram a fazer parte do novo discurso pedagógico: formação do homem em todas as suas dimensões de integralidade com vistas à politecnia, a superação da fragmentação do trabalho em geral, e em decorrência, do trabalho pedagógico, o resgate da cisão entre teoria e prática, a transdisciplinaridade, e assim por diante (KUENZER, 2003, p. 1-2).

É preciso, no entanto, situá-la no contexto mais amplo das relações que envolvem as mudanças no mundo trabalho, em especial nas novas relações ditadas pelo capitalismo na sua forma neoliberal e de acumulação flexível. É possível constatar esta mesma prática na organização das escolas, nas suas “filosofias” e frases de introdução aos projetos pedagógicos. Determinadas palavras tornam-se lugar comum e perdem seu

efeito semântico ao serem pronunciadas no interior de pensamentos e práticas que contradizem sua origem. Ilustrativo do que se está afirmando, em conformidade com a autora acima citada, é a afirmação de que “a educação deve ser transformadora”. Ouvem-se e se leem frases desse tipo de pessoas cujos compromissos e práticas docentes são totalmente pela conservação das condições de opressão que vive o povo brasileiro.

Torna-se importante estabelecer as diferenças essenciais entre uma proposta de educação emancipatória e as pedagogias do capital, que se apresentam sob a forma tradicional, nova e tecnicista. O que significa dizer que uma pedagogia não é necessariamente transformadora por recomendar um currículo de ensino integral ou por condenar a transmissão pura e simples de conteúdos. Uma educação comprometida com a emancipação do homem tem no conhecimento escolar o meio pelo qual a análise da realidade concreta, à luz dos conhecimentos cientificamente acumulados, possibilita perceber as contradições existentes na produção dos saberes, na apropriação da riqueza socialmente produzida e na forma de produção e distribuição do conhecimento.

O estudo das Ciências Humanas e Sociais em articulação com as Ciências da Natureza e Matemática, e das Linguagens, pode contribuir para a compreensão do processo histórico-social da produção de conhecimento, mediante o questionamento dos fenômenos naturais e sociais na sua ‘obviedade’ aparente (RAMOS, 2005, p. 121).

O Currículo Integrado, portanto, como proposta de educação libertária, não pode ser tomado como metodologia que faz subsumir a especificidade das disciplinas, cujo papel é oferecer conhecimentos específicos. Ao contrário, elas devem estar presentes como forma de organização de uma das características do espaço escolar:

[...] os saberes científicos, técnicos e operacionais que estão na base dos fenômenos naturais e das relações sociais, e que se constituem em objetos de ensino das diferentes áreas do conhecimento, devem se organizar em programas escolares considerando que um corpo de conhecimentos obedece às suas próprias regras internas de estruturação. Isso confere à dinâmica escolar determinada ordem mais ou menos condicionante dos discursos em que se dá a conhecer, além de certa relação de pré-requisitos que devem ser atendidos com vistas à sua aquisição, associada ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes (RAMOS, 2005, p. 121-122).

O que faz do ensino de Currículo Integrado uma prática transformadora é seu caráter de compreensão do real na sua totalidade, na busca da apreensão das relações

estabelecidas a partir do trabalho como ação produtora da existência e portadora de contradições em uma sociedade marcada pela apropriação privada da produção social. É este exercício dialético que o torna capaz de revelar os interesses de classe presentes, inclusive na produção e distribuição do próprio conhecimento científico e tecnológico. Por isso, seu objetivo de ler o mundo a partir do trabalho, da ciência e da cultura. Trata-se de uma proposta de educação de caráter estratégico na construção de uma sociedade que supere o capitalismo.

Em função de seu caráter de ruptura, não é um modelo a ser praticado de forma consensual dentro da estrutura de educação formal do sistema. As ações possíveis para sua implantação dentro do sistema, no entanto, constituem instrumento importante para se levar a efeito as demais ações de superação da ordem do capital. Neste sentido, “[...] a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação progressiva em curso” (MÉSZÁROS, 2005, p. 76). É nisto que a educação está totalmente imbricada no processo político e se constitui espaço de disputa de projetos de sociedade. Embora não seja capaz de sozinha, transformar a realidade “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 2010, p. 98).

Por essa razão, pode-se dizer que uma ação docente libertadora deve se fazer acompanhar de um projeto libertário e/ou libertador de sociedade. O Currículo Integrado oferece sua contribuição para desvelar as contradições da sociedade de classes. Ramos (2005, p. 122-123) apresenta um caminho que denominou “desenho do Currículo Integrado”, no qual orienta alguns passos importantes para a sua execução:

1. Problematizar fenômenos – fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para o qual se pretende formar -, como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural etc.
2. Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com

outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade).

3. Situar os conceitos como conhecimentos de formação geral específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural.

4. A partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações.

A autora recomenda ainda que este “desenho” deva vir acompanhado de mudanças nos processos de ensino. A partir do referencial teórico acima explicitado e das reflexões que ele possibilita, impõe-se compreender a sua implementação nas mais diferentes realidades.

O Currículo Integrado se contrapõe aos processos de formação meramente voltados para a preparação de mão-de-obra para o mercado, pois contempla as demais dimensões do conhecimento, como a ciência e a cultura. Por trazer essa visão da totalidade, ele abre um espaço para que o pensamento não fique limitado aos valores hegemônicos na sociedade brasileira. Ao contrário, o Currículo Integrado, conforme seus principais elaboradores, Frigotto, Ciavata e Ramos, é um instrumento capaz de auxiliar educandos e educadores na identificação das contradições existentes no sistema econômico e social. Para que isso ocorra, no entanto, é fundamental entender que “Não se trata de uma ferramenta de ensino (aspecto operacional/instrumental/metodológico), mas de uma concepção de currículo e prática pedagógica” (LIMA FILHO; MACHADO, 2012, p. 5). Esta sua dimensão política é fundamental para que a educação continue contribuindo na construção de projetos alternativos de sociedade.

Embora o referencial esteja centrado na formação básica de nível médio, novas experiências estão em curso, especialmente na Educação de Jovens e Adultos. Para esta modalidade de ensino, o governo Lula criou, pelo Decreto nº 5.840/2006, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, que passou a ofertar, além da formação técnica e básica de nível médio, a formação inicial e continuada de trabalhadores para a conclusão das etapas finais do ensino fundamental, integrada ao aperfeiçoamento profissional. Este programa vem sendo desenvolvido em todo o país e tem dois grandes obstáculos: enfrentar o desafio de oferecer educação de qualidade para a população de jovens e adultos e, ao mesmo tempo, realizar um ensino que seja capaz de integrar o

conhecimento da cultura geral ao conhecimento técnico, “contextualizado e significativo a partir das realidades de trabalho e vida desses jovens e adultos” (GT/SETEC, 2010, p. 25).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

APPLE, Michael W. **Educação e poder.** Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 18 ago. 2011.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

COMENIUS, J. A. **Didáctica Magna.** 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

DAVINI, Maria Cristina. **Currículo integrado.** 2009. Disponível em: <http://www.opas.org.br/rh/publicacoes/textos_apoio/pub04U2T8.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 41. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referências teóricos. In: FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula.** 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo.** Tradução de Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2008.

GT/SETEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate, Rio de Janeiro, São Paulo, 2010.

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

_____. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. 2003. Disponível em <http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2011.

LIMA FILHO, Domingos Leite; MACHADO, Maria Margarida. **Manifestação da Anped na Audiência Pública Nacional sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: CNE, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2003.

_____; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

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

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, José. A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital. In: FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 2.ed.

ROMÃO, José Eustáquio. O ensino médio e a omnilateralidade: educação profissional no século XXI. **EccoS**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 27-49, jan./jun. 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MORAES, Salete Campos de (Orgs.). **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes, 2009.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.