

RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA DUALIDADE ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: em busca de possibilidades de integração

HISTORICAL BACKGROUND OF THE DUALITY BETWEEN BASIC EDUCATION AND PROFESSIONAL EDUCATION: looking for possibilities of integration

Wallace Pereira Sant Ana¹ - IFG
Glen César Lemos² - IFG

RESUMO

Este artigo foi desenvolvido com objetivo de apresentar uma análise do contexto histórico da dualidade entre educação básica e educação profissional, com vistas à reflexão de possibilidades de integração a partir da articulação e o rompimento do dualismo escolar desses modelos de educação. É uma revisão bibliográfica e documental, baseada nos estudos de autores como Kuenzer (1997), Pacheco (2011), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Moura (2007). Conclui-se que, para a construção de um ensino médio integrado com a educação profissional, se faz necessário romper com as características dualistas, implantando, nos contextos educacionais, metodologias que proporcionem a integração entre educação básica e profissional, proporcionando aos alunos uma educação tecnológica universal, pública, laica e de qualidade.

Palavras-chave: Dualidade. Educação Escolar. Educação Profissional. Integração.

ABSTRACT

This article was developed with the purpose of presenting an analysis of the historical context of the duality between basic education and vocational education, with a view to the reflection of integration possibilities through the articulation and the breaking of the school dualism of these models of education. It is a bibliographic and documentary review, based on studies by authors such as Kuenzer (1997), Pacheco (2011), Frigotto, Ciavatta and Ramos (2005) and Moura (2007). It is concluded that, for the construction of a high school integrated with the professional education, it is necessary to break with the dualistic characteristics, implementing, in the educational contexts, methodologies that provide the integration between basic and professional education, providing the students a technological education universal, public, secular and quality.

Keywords: Duality. Schooling. Professional education. Integration.

DOI: 10.21920/recei72020616132148
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72020616132148>

¹Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (2019). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2013). Atua como Pedagogo-Área no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Uruaçu. E-mail: wallacegilvania@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0184-3064>

²Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (2013). Mestre em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (1999). Licenciado em Matemática pela Universidade Católica de Goiás (1988). Docente do Instituto Federal de Goiás - Campus Goiânia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: glenlemons@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0618-0909>

INTRODUÇÃO

Foi realizada uma revisão bibliográfica e documental em torno da retrospectiva histórica entre educação básica e profissional e observou-se a presença de aspectos relacionados à dualidade estrutural entre esses dois modelos de educação – um ensino instrumental destinado às classes populares e outro conhecido como propedêutico voltado à formação das elites dirigentes. A partir dessa análise, realizar-se-á uma reflexão em torno das possibilidades de integração entre educação básica e profissional na sociedade contemporânea.

Este trabalho foi desenvolvido com objetivo de apresentar uma análise do contexto histórico da dualidade entre educação básica e educação profissional, com vistas à reflexão de possibilidades de articulação entre esses modelos, com a integração da educação profissional com o ensino médio e o rompimento com o dualismo escolar. Para tanto, realizamos uma retrospectiva do contexto histórico da educação profissional, com ênfase no dualismo com a educação básica. Posteriormente, discutimos sobre as possibilidades de desconstrução da dualidade educacional entre ensino propedêutico e instrumental e de integração entre educação básica e profissional, e abordamos alguns pressupostos pedagógicos e a organização curricular para consolidação da proposta de integração nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

DUALIDADE HISTÓRICA ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL

A educação básica e a educação profissional são modelos educacionais marcados historicamente por uma relação dualista. A última teve seu início apenas no século XIX. Anteriormente era ofertada apenas educação propedêutica para os filhos das elites, com o ensino das ciências, letras e artes; aos filhos das classes populares o mesmo lhes era negado.

Inicialmente, a educação teve como função contribuir para a reprodução das classes sociais, dividindo os seres humanos em dois grupos: os dominantes e os dominados. A educação profissional surgiu no século XIX, no ano de 1809, com a criação do Colégio de Fábricas, por meio da promulgação de um Decreto de D. João VI. Esse acontecimento advém da necessidade de conhecimentos técnicos para o trabalho nas fábricas.

O setor de aprendizagem profissional no Brasil é retomado com o processo de desenvolvimento industrial ocorrido a partir de 1808 com D. João VI, que ao chegar ao Brasil, retoma esse processo autorizando a abertura de novas fábricas, inaugurando-se uma nova era para a aprendizagem profissional que começa a se solidificar (SANTOS, 2000, p. 207).

Em 1816 foi criada a Escola de Belas Artes, que tinha como propósito o ensino das ciências e do desenho para a realização de ofícios nas oficinas mecânicas. Em 1861, visando à capacitação de pessoal para o ingresso em cargos públicos do Estado, foi criado o Instituto Comercial do Rio de Janeiro. Na década de 1840, foram criadas dez Casas de Educandos e Artífices que tinha como objetivo atender “moços desvalidos, de preferência os enjeitados, e dar-lhes instrução e primeiras letras e um ofício” (VIVEIROS, 1953, p. 15). Em 1854, a criação de Asilos da Infância de Meninos Desvalidos para menores abandonados tinha como propósito o ensino básico das primeiras letras desse público para, posteriormente, encaminhá-los às oficinas públicas e particulares.

A partir daí, no decorrer do século XIX, várias instituições, eminentemente privadas, foram surgindo para atender às crianças pobres e órfãs. Essas

instituições tinham propostas direcionadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação aos ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, dentre outras. Nessa perspectiva, pode-se inferir que a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias (ESCOTT; MORAES, 2012, p. 3).

Nota-se que, em suas origens, a educação profissional teve um caráter assistencialista, com o intuito de atender aos que não tinham condições sociais condizentes, através de ações práticas para a conduta e os bons costumes, evitando assim situações de revolta contra a ordem social. Além das instituições citadas, foi criada também, ainda no século XIX, os Liceus de Artes e Ofícios em algumas cidades brasileiras, destinados às crianças órfãs e abandonada e voltados à instrução teórica e prática para o ingresso industrial. Essa lógica assistencialista está voltada às condições escravistas vivenciadas pela sociedade da época.

Essa lógica assistencialista com que surge a educação profissional é perfeitamente coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa, que passou pelo domínio holandês e recebeu a influência de povos franceses, italianos, poloneses, africanos e indígenas, resultando em uma ampla diversidade cultural e de condições de vida ao longo da história - uma marca concreta nas condições sociais dos descendentes de cada um destes segmentos (MOURA, 2007, p. 6).

A partir do século XX a educação começa a tomar novos rumos, deixando de ser assistencialista e passando a se preocupar com a preparação para o exercício profissional dos operários. Esse período é marcado inicialmente pelas necessidades históricas introduzidas pela Revolução Industrial. A industrialização e a necessidade de mão de obra para os processos produtivos fizeram com que as elites dirigentes pressionassem o Estado para a implementação de um processo educacional que tivesse por objetivo a preparação de mão de obra para o trabalho nas indústrias.

Segundo Saviani (2007), a Revolução Industrial influenciou significativamente a mudança de postura do Estado com a educação. À escola coube a incorporação das funções intelectuais no processo produtivo e a via para objetivar-se a generalização dessas funções na sociedade.

Então, em 1909, foram criadas por Nilo Peçanha dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, que tinham como foco principal a preparação profissional, através de um ensino voltado aos processos industriais. Também foram implantadas escolas agrícolas para a capacitação de chefes, administradores e capatazes para as fazendas. Percebe-se então “[...] o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada da referida organização” (MOURA, 2007, p. 6). A instituição dessas escolas redimensionou o ensino público no país, atendendo as necessidades emergentes nas áreas da agricultura e da indústria.

Nota-se claramente o caráter dualista na educação básica. Acentuavam-se duas escolas: uma voltada à preparação das elites dirigente, por meio de um ensino propedêutico das ciências, das artes e das letras; e outra direcionada às classes pobres e populares da sociedade, através de um ensino instrumental, voltado ao manuseio das máquinas e dos processos de produção.

Segundo Kuenzer (1997, apud Moura, 2007, p. 7), a educação básica na década de 1930 era organizada em “[...] um curso primário com duração de 4 anos para aqueles cujo

percurso tinha como fim a educação superior. Alternativamente, existiam os cursos rural ou profissional destinado às crianças das classes populares”. O ensino primário direcionava ao ensino ginasial, normal ou técnico comercial, onde apenas o primeiro condizia ao ensino superior.

O curso normal, o técnico comercial, o básico agrícola e o complementar tinham nitidamente caráter terminal e eram voltados para as necessidades imediatas dos setores produtivos. Dessa forma, os concluintes desses cursos não podiam continuar os estudos em nível superior, acessível apenas aos egressos da 5ª série do ensino ginasial. Enquanto isso, os concluintes da 6ª série do ginasial recebiam o título de bacharel em Ciências e Letras. Não havia, nesse período, o que hoje se denomina ensino médio, de modo que a mediação entre o ginasial e o ensino superior era feita por meio de estudos livres e exames. (KUENZER, 1997, apud MOURA, 2007, p. 7).

As décadas de 1930 e 1940 foram marcadas por grandes transformações políticas e econômicas que atingiram também as instituições educacionais, suas metodologias e sua organização curricular. O período é marcado também pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) e do Conselho Nacional de Educação (1931) e pela reforma educacional, que regulamentou a organização do ensino secundário e o ensino comercial, por meio da promulgação de vários Decretos-Lei que reestruturaram a educação.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* também marcou a educação desse período histórico. Identificou a existência de dois modelos de educação separados e estanques, defendendo a partir da identificação desse dualismo uma educação democrática que proporcionasse as mesmas condições a todos, tanto ao ensino da cultura como das especializações.

O sistema de ensino primário e profissional e o sistema de ensino secundário e superior teriam diferentes objetivos culturais e sociais, constituindo-se, por isso mesmo, em instrumentos de estratificação social. A escola primária e a profissional serviriam à classe popular, enquanto que a escola secundária e a superior à burguesia (CUNHA, 1997, p. 13).

A Constituição de 1934 incluiu, pela primeira vez, assuntos relacionados à educação. Dentre eles, destacam-se as diretrizes para a fixação do plano nacional de educação que destinou recursos financeiros à educação. No entanto, três anos depois, durante o período conhecido como Estado Novo, Getúlio Vargas promulgou a constituição de 1937, a qual apresentou um retrocesso dos aspectos relacionados à educação, explicitando nitidamente o dualismo escolar, destinando o ensino profissional para as classes menos favorecidas. O Art. 129 da Constituição de 1937 diz o seguinte:

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa

dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (PORTO, 2012, p. 84).

A proposta do Manifesto dos Pioneiros da Educação acabou por enfatizar em sua proposta uma organização educacional em duas categorias: atividades humanas e intelectuais e os cursos técnicos de caráter manual e mecânico. Assim, manteve-se uma separação evidente entre aqueles que eram educados para “pensar” e aqueles que eram educados para “executar” atividades produtivas.

Assim, o processo de industrialização afetou significativamente a educação no Brasil nesse período da história da educação. As exigências das camadas dirigentes no que se refere à educação nacional fizeram o Estado promulgar vários Decretos-Lei, conhecidos como Leis Orgânicas da Educação Nacional ou Reforma Capanema. Os principais instrumentos normativos criados durante a reforma foram:

Decreto nº 4.244/42 - Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº 4.073/42 - Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº 6.141/43 - Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto Nº 8.529/46 - Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº 8.530/46 - Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº 9.613/46 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-lei 4.048/1942 - cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S” (MOURA, 2007, p. 9).

Os elementos normativos deixam clara uma atenção maior com a educação no Brasil, mediante aos seus possíveis impactos sociais. A criação de leis específicas voltadas a educação profissional define essa preocupação, porém com finalidades meramente econômicas. Contudo, acabaram por reafirmar com maior ênfase a dualidade educacional, principalmente no que se refere ao acesso à educação superior, que era realização através de processos seletivos de provas, cujos conteúdos eram extraídos do ensino propedêutico, isto é, das ciências, das letras e das artes. De fato, essa metodologia acaba privilegiando a classe dirigente e excluindo a classe trabalhadora, já que esses conhecimentos lhes eram negados pela escola.

A Reforma Capanema estruturou uma educação básica e a profissional dualista e diferenciada, relacionando-se a uma formação para o ingresso no ensino superior para a classe burguesa e outra para a preparação técnica de trabalhadores para as indústrias. Apesar disso, ao se colocar o ensino secundário no mesmo nível (colegial), houve então a possibilidade de aproximar ensino instrumental de ensino propedêutico.

Assim sendo, a educação brasileira denominada regular, fica estruturada em dois níveis, a educação básica e a superior. A educação básica divide-se em duas etapas. O curso primário, com duração de 5 anos, e o secundário, subdividido em ginásial, com duração de 4 anos, e o colegial, com 3 anos (MOURA, 2007, p. 9).

Na década de 1940, destaca-se a criação do SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e do SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946). Nas décadas posteriores foram criadas as demais instituições do sistema “S”, repassando assim às instituições privadas a formação de mão de obra para os setores

produtivos.

Outro momento histórico importante da educação profissional nos remete à década de 1960. Destaca-se a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 4.024/1961, que tramitou por treze anos no Congresso Nacional até ser promulgada em 20 de dezembro de 1961. A referida lei objetivava a redemocratização educacional após o fim da 2ª Guerra Mundial e do Estado Novo.

Os conflitos de poder que ocorreram no período de tramitação do projeto de lei que culminou na primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 4.024/1961 mostrou uma insatisfação das classes populares, as quais reivindicavam maior participação econômica e política. No que tange às políticas educacionais reivindicavam “[...] a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário); e equivalência entre ensino médio propedêutico e profissionalizante, com possibilidade de transferência de um para outro, ambos incorporados na proposta do Ministro Clemente Mariani” (FREITAG, 1979 apud MOURA, 2007, p. 10).

A LDB DE 1961 E OS NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A LDB de 1961 proporcionou a liberdade para atuação das instituições privadas na oferta educacional, bem como facilitou o acesso ao ensino superior, sem a necessidade de exames de provas, visando à equiparação dos sujeitos que ingressam a esse nível de ensino. Com isso, acabou formalmente com a dualidade de ensino. Entretanto, a dualidade deixou de existir apenas teoricamente, pois, na prática, os currículos continuaram mantendo características dualistas, enfatizando o ensino propedêutico, destinado às elites, e nos cursos profissionalizantes, esse ensino era reduzido em razão de atender a qualificação de mão de obra para o trabalho.

Além da promulgação da LDB, a década de 1960 é marcada por um Golpe Civil Militar ocorrido em 1964. A educação se tornou propriedade do Governo, pois, segundo Niskier (1974, p. 19), “[...] a meta a ser alcançada é a transformação do Brasil numa grande potência, no espaço de uma geração, através do que se constitui o modelo brasileiro do desenvolvimento”.

A ditadura militar implantada reformulou a educação e promulgou em 1971 a Lei n° 5.692/1971 (Lei da Reforma de Ensino de 1° e 2° graus), a qual estruturou o ensino profissionalizante como sendo obrigatório a todas as pessoas. A profissionalização obrigatória do 2° grau teve como objetivo responder às demandas das classes populares, que pressionaram também pela elevação de vagas no ensino superior.

Analisando essa reforma a partir da categoria de análise central adotada neste trabalho - a dualidade estrutural entre a educação básica e a educação profissional -, conclui-se, em princípio, que do ponto de vista formal, a Lei n° 5.692/71 surge no sentido de eliminar tal dualidade ao tornar compulsória a profissionalização ao nível do 2o grau - última etapa da educação básica. Ou dito de outra forma, segundo a Lei o ensino de 2° grau seria profissionalizante, a partir de então, em todas as escolas públicas e privadas do país (MOURA, 2007, p. 12).

A intenção era garantir profissionais técnicos para o mercado de trabalho. No entanto, a obrigatoriedade do ensino profissionalizante não surtiu efeito nos sistemas de ensino estaduais e municipais. A precariedade na estrutura física, falta de equipamentos e de profissionais qualificados e os currículos que enfatizaram a formação técnica e em detrimento a formação

geral enfraqueceram sua oferta.

Nas escolas privadas a profissionalização nem aconteceu, continuando priorizando em seus currículos e práticas a formação propedêutica das ciências, das letras e das artes. Esse fator levou a classe média a procurar instituições privadas de ensino, com o intuito de proporcionar um futuro melhor aos filhos. Isso pois as instituições privadas garantiam um ensino suficiente para que estas pessoas tivessem acesso ao ensino superior.

Nas escolas federais de ensino, como as Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), conhecidas atualmente como Institutos Federais de Educação, a realidade vivenciada foi diferente das escolas estaduais e municipais. Se nos dias atuais essas instituições são referência no ensino médio técnico integrado, foi devido aos investimentos que o Estado realizou em sua estrutura, como financiamento adequado, instituição de corpo docente especializado e remuneração decente dos professores, através de planos de carreira.

Em virtude das problemáticas citadas, a Lei nº 5.692/1971 foi sendo flexibilizada gradualmente, facultando a obrigatoriedade do ensino profissional nas instituições de 2º grau, através da promulgação do Parecer nº 76 de 1975 e da Lei nº 7.044 de 1982. O Parecer nº 76/75:

[...] decorreu da necessidade de eliminar as tensões geradas pela própria política de profissionalização no ensino de segundo grau, de modo a não colocar em questão os princípios que a orientavam. Foi esse o intuito daqueles que pretenderam (re)interpretar a Lei 5.692/71, livrando, dessa forma, o Estado de um desgaste em uma área sensível como a educação (CUNHA, 1975, p. 195).

Conseqüentemente, a profissionalização obrigatória do ensino vai desvanecendo-se, permanecendo apenas nas ETFs e EAFs e em poucos sistemas estaduais de ensino. Em termos práticos, a dualidade educacional “ressurgiu no âmbito da legislação com todo o seu vigor, reafirmando-se novamente na oferta propedêutica [...] como a via preferencial para ingresso no nível superior, permanecendo os velhos ramos [...] como vias preferenciais de acesso ao mundo do trabalho” (KUENZER, 1997, p. 24).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, conseqüentemente da LDB nº 9.394/1996, que resultaram da superação do regime ditatorial. Nesse período, ganha força a discussão em torno da superação do dualismo entre a relação “conhecimento” e “técnica” de trabalho, buscando enfatizar a ideia de que é a partir da apropriação científica que há a convergência da mesma nos processos produtivos. De acordo com o Art. 36-A da referida lei, o ensino médio, além da formação geral, prepara e educando para o exercício de profissões técnicas. E o parágrafo único do mesmo artigo destaca que “A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (BRASIL, 2017, p. 16).

Assim, a integração entre formação geral e técnica foi feita com objetivo de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não apenas os conceitos superficiais das técnicas produtivas. Dessa forma, esperava-se que fosse possível se formar não apenas técnicos especializados, mas sim, politécnicos. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Segundo Saviani (1993, p. 146) a politécnica corresponde ao “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho

moderno”. Então, o ensino médio integrado ao ensino técnico deve propiciar aos sujeitos possibilidades de reconstrução dos princípios gerais e dos processos e técnicas de produção.

A perspectiva da formação integral foi perdendo força e com a aprovação da LDB em 1996 houve a consolidação mais evidente do dualismo entre a educação básica e a educação profissional. Em seu texto, nota-se a separação entre o ensino médio, considerado como etapa final da educação básica, e a educação profissional como uma modalidade de educação.

Em relação ao ensino médio, o Art. 36 estabelecia que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, *poderá* prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. (Grifo nosso) Por outro lado, o Art. 40 prevê, em relação à educação profissional que a mesma “[...] será desenvolvida em *articulação com o ensino regular* ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (Grifo nosso).

O caráter ambíguo da LDB de 1996 evidencia possibilidades tanto de articulação como de desarticulação entre o ensino médio e a educação profissional. Essa característica era notada pelo Governo da época (FHC) que era resistente à integração entre esses modelos. Com isso, além de deixar confuso o entendimento das possibilidades de articulação da educação profissional ao ensino médio, efetivou-se esta separação com a promulgação do Decreto nº 2.208/1997.

O Decreto nº 2.208/1997 fez com que se retomasse legalmente um sentido para o ensino médio puramente propedêutico enquanto os cursos técnicos, separados do ensino médio, passaram a ser ofertados na forma *Concomitante* e *Subsequente* ao ensino médio. Na primeira, era possível o estudante fazer o ensino médio e o curso técnico ao mesmo tempo, porém com matrículas e currículos distintos os dois cursos poderiam ser realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em instituições diferentes (concomitância externa). A segunda forma era destinada a quem já havia concluído o ensino médio e gostaria de realizar um curso técnico.

POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Quando o novo governo federal assume em 2003, a separação entre educação básica e educação profissional proposta pelo Decreto nº 2.208/1997 volta a ser discutida, resultando em mobilizações de vários setores, como o educacional. A efervescência dos debates resultou na promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que prevê novamente a organização da educação básica por meio de cursos e programas, dentre eles a educação profissional técnica de nível médio. Assim, o Art. 1º do Decreto nº 5.154/04 estabelece que:

A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

(BRASIL, 2004, p. 1).

As bases que originaram o Decreto nº 5.154/04 se sustentaram na necessidade

socioeconômica vivenciada pela sociedade brasileira, visto que num país de extrema desigualdade era quase impossível ofertar uma educação tecnológica após o ensino médio, o que faria os jovens esperarem até os vinte anos de idade para começarem a trabalhar. Assim, as características unitárias e universais para a implementação da educação tecnológica ou politécnica integrada ao ensino médio eram necessárias, pois possibilitariam a integração entre cultura geral e específica, conduzindo ao “[...] domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140).

O Decreto nº 5.154/04 possibilitou novamente a integração do ensino médio à educação profissional. No entanto, surgiu no momento em que o ensino médio passou por uma crise profunda de identidade, posta por duas dimensões: uma de caráter da própria concepção da etapa e outra relativa à deficiência financeira do setor público. Esses fatores acabam contribuindo para a falta de qualidade na oferta do ensino médio das escolas públicas.

Diante do exposto, o Decreto nº 5.154/04 mostrou-se conveniente à flexibilidade, característica mais enfatizada do padrão de acumulação capitalista da contemporaneidade, pois agregou as possibilidades anteriores – formação subsequente, formação concomitante (interna e externa) – a formação integrada. Desse modo, o decreto semelha que veio apenas para acomodar interesses em conflito (RODRIGUES, 2005).

No tocante às escolas privadas, sabe-se que as mesmas ainda continuam reproduzindo um ensino de caráter propedêutico, de preparação para os vestibulares. Diante disso, Costa e Gamboa (2012, p. 21) afirmam que,

[...] segregaram-se os caminhos da formação humana pelas escolhas de *algumas juventudes*: aquelas que teriam direito à educação propedêutica ao ensino superior estariam protegidas da reforma. As *outras juventudes* mais pobres (a maior parte) teriam opções e não mais precisariam correr para o vestibular: poderiam sair *formadas* pela educação tecnicista profissionalizante – todavia, nos moldes do *sabe lá Deus como* fazer para cumprir a lei numa escola pública completamente desprovida de recursos estruturais de toda natureza que, da noite para o dia, teria que, por força de lei, virar profissionalizante, [...].

Nesse contexto, a grande maioria das escolas públicas, que tem como maior público os filhos da classe trabalhadora, se preocuparem em preparar os alunos do ensino médio para a realização desses exames, já que é a única forma de ingresso nas universidades. Porém, em situações materiais, humanas e financeiras adversas, acaba por comprometer a formação dos alunos.

Nessa perspectiva, é necessário de conferir-lhe uma identidade que possa contribuir para a formação integral dos estudantes. Uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural cultura geral *versus* cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) *versus* formação acadêmica (para os filhos das classes média alta e alta) (MOURA, 2007, p. 20).

Nesse horizonte, o Governo Federal expandiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com a criação de mais de 500 *campi* nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, voltados à classe trabalhadora, a qual buscava uma educação integrada de

qualidade. Com isso, foi realizada uma “[...] ampliação da oferta do ensino médio integrado nas instituições públicas de educação pode contribuir para uma efetiva (re)construção de uma identidade própria para o ensino médio brasileiro” (MOURA, 2007, p. 21).

A organização da educação profissional técnica de nível médio se efetivou a partir de alguns eixos norteadores, articulando aspectos da educação básica à educação profissional. Moura, Baracho, Pereira e Silva (2006) descrevem como pressupostos da formação integral: a construção do homem como ser histórico-social, tornando-os capazes de transformar a realidade; a compreensão do trabalho e da pesquisa como princípios educativos, a partir da integração das dimensões da ciência, da cultura e do trabalho; a visão da realidade concreta em sua totalidade, através da síntese das múltiplas relações; e a construção de um currículo integrado a partir da interdisciplinaridade, da contextualização e da flexibilidade.

Esse ensino médio dever ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (MOURA, 2007, p. 20).

Quando se fala na relação entre trabalho e educação é preciso entender a construção histórico-social do homem a partir das dimensões ontológicas e históricas do ser humano, capaz de compreender, transformar e ressignificar a realidade concreta, conduzindo a busca da

[...] autonomia, a auto-realização e a emancipação através de sua participação responsável e crítica nas esferas sócio-econômico-política. Isto consiste em perceber o homem como um ser capaz de colocar-se diante da realidade histórica para, entre outros aspectos, reagir à coerção da sociedade, questionar as pretensões de validade e de normas sociais, construir uma unidade de interesses e descobrir novas estratégias de atuação solidária (CEFET-RN, 1999, p.47).

A construção histórico-social passa por uma prática pedagógica escolar que parte do trabalho e da pesquisa como princípios educativos, conduzindo à reflexão acerca do mundo do trabalho em suas múltiplas relações para a construção de saberes a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos e os meios de produção. E essa prática pedagógica “[...] é possibilitada uma vivência escolar que contribui para seu desenvolvimento social, fazendo com que se percebam parte de uma comunidade e como tal agentes possíveis de intervir sobre a mesma” (MACIEL; OLIVEIRA, 2012, p. 20).

A vivência e as relações estabelecidas perpassam pela perspectiva e compreensão do trabalho como princípio educativo, o qual expressa

[...] um novo princípio cultural/educativo, a formação do novo intelectual, ao tomar o trabalho enquanto princípio educativo, permite superar a cisão entre escola clássica e escola profissional, a princípio racional para o capitalismo, mas hoje superada no seu próprio desenvolvimento, tanto na cidade quanto no campo, pela cientificação de todo e qualquer trabalho prático (KUENZER, 1997, p. 125).

Nessa perspectiva, o trabalho como princípio educativo deve ser construído por meio

da busca de unidade entre teoria e prática e da superação entre a dualidade educacional entre educação e trabalho. O fazer pedagógico deve ser orientado pela pesquisa, característica essencial para a construção da autonomia intelectual dos sujeitos, pois

[...] ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada (PACHECO, 2011, p. 27).

No ensino médio, a pesquisa é condição primordial para direcionar a integração dos conhecimentos gerais e específicos, por meio das vivências cotidianas dos alunos. Deve ser planejada através de estratégias e metodologias que atendam às necessidades pessoais, culturais e sociais, conduzindo uma formação intelectual ampla do mundo, tanto dos saberes escolares quanto dos saberes científicos e do senso comum. Assim, a pesquisa

[...] é, pois, ir além da descoberta científica. Em seu compromisso com a humanidade, a pesquisa, que deve estar presente em todo o trajeto da formação do trabalhador, representa a conjugação do saber na indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão. E mais, os novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas deverão estar colocados a favor dos processos locais e regionais numa perspectiva de seu reconhecimento e valorização nos planos nacional e global (PACHECO, 2011, p. 30).

Percebe-se que a prática pedagógica é concebida pela conjugação entre pesquisa-ensino-extensão e deve ter como aspecto dialético e estrutural a realidade concreta em sua totalidade, pois as trajetórias escolhidas nos processos formativos interferem significativamente numa formação de caráter integral e unitária. E essa formação “deveria formar os trabalhadores de maneira integral, instrumentalizando-os para o exercício da profissão e o domínio das técnicas, dando-lhes acesso ao conhecimento geral produzido pela humanidade e preparando-os para serem os novos dirigentes da sociedade” (SILVA, 2014, p. 12).

A construção do percurso formativo deve se efetivar a partir de um currículo integrado que contemple a compreensão do mundo concreto, para intervenção ativa sobre ele, sob os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da flexibilidade. Os itinerários desse currículo integrado devem ser conduzidos por práticas interdisciplinares, as quais objetivam “[...] reconstituir totalidades entre as áreas da formação básica e as áreas da formação técnica. Trata-se de um trabalho árduo que rompe com a fragmentação e o isolamento da ciência, da técnica, dos conteúdos escolares e entre educadores e educandos” (SILVA, 2014, p. 31).

No entanto, a partir das discussões de Saviani (2003), é possível compreendermos a interdisciplinaridade para além da integração de uma ou mais disciplinas, pois

[...] pela via da interdisciplinaridade se iria superar a fragmentação do conhecimento, mas é preciso ter presente que a noção de interdisciplinaridade pode conter o risco apenas de uma justaposição. A própria noção, de certa forma, envolve o pressuposto da fragmentação. Com efeito, parte-se do entendimento que os conhecimentos são fragmentados e cada um tem uma especialidade. Se reúne diferentes profissionais, supondo com isso superar o problema, já estou pressupondo uma perspectiva parcial do conhecimento, contendo a ideia do especialista e do não-especialista

(SAVIANI, 2003, p. 142).

Desse modo, a interdisciplinaridade deve ser contextualizada e flexibilizada através do exercício coletivo e dinâmico, com o envolvimento de todo corpo docente responsável pelos processos de aprendizagem. E a interdisciplinaridade é compreendida como uma forma de “[...] organização da informação, dos conhecimentos escolares, partindo-se da perspectiva disciplinar que tenta centralizar-se em alguns temas, vistos a partir de múltiplos ângulos e métodos. Neste sentido, podemos dizer, até certo ponto, que o objetivo maior é o da integração curricular” (EVANGELISTA; ZAN, 2011, p. 37).

E como instrumento e estratégia metodológica para implantação de um ensino integrado os projetos integradores ganham destaque, pois estes

[...] visam, sobretudo, articular e inter-relacionar os saberes desenvolvidos pelas disciplinas em cada período letivo, contribuir para a construção da autonomia intelectual dos alunos, por meio da pesquisa, assim como formar atitudes de cidadania, de solidariedade e de responsabilidade social. O referido projeto deverá estar vinculado à busca de soluções para as questões locais e regionais, sem perder de vista os contextos nacional e mundial, potencializando o uso das tecnologias com responsabilidade social, sendo, portanto, contextualizado a cada realidade específica (MOURA, 2007, p. 24).

Os projetos integradores devem ter como objetivo a função social e pedagógica para a construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos, através de ações contextualizadas dos contextos específicos da comunidade escolar. “A contextualização, portanto, deve ser compreendida como uma estratégia de problematização das condições sociais, históricas, econômicas e políticas e para aplicar os saberes escolares” (MOURA, 2007, p. 25).

A mudança implica na reconstrução do conhecimento, no diálogo entre sujeito e objeto, mediados por processos auto-organizadores da vida, os quais permitirão o desenvolvimento autônomo e emancipatório dos sujeitos. A construção de um novo conhecimento em termos hermenêuticos advém da dinâmica de reflexão do que se aprendeu, reconhecendo os erros e construindo novos significados de conceitos e situações vivenciados nas relações de aprender e ensinar, a partir do trabalho. Sobre esse assunto, Silva (2014, p. 52-53) nos diz que essa perspectiva

[...] aponta para que o currículo do ensino médio deva se direcionar as questões concretas que fazem parte do mundo do trabalho. O educando, em sua vivência escolar, deverá ter as noções necessárias para se confrontar com a realidade inexorável da vida. O ensino médio, dessa forma, não pode ser o lócus da irrealidade da maioria dos estudantes brasileiros nesse nível de ensino, não pode ser um saber meramente acadêmico e desconectado com o mundo do trabalho, isto é, descolado da realidade do trabalho na sociedade moderna.

Assim, percebe-se que a organização curricular na educação profissional técnica de nível médio deve partir do princípio da interação deste com o meio exterior, elemento essencial para a construção dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem flexíveis, possibilitando aos estudantes perspectivas diferenciadas de trajetória na formação integrada, como também

[...] o diálogo entre as experiências que estão em andamento, o diagnóstico

das realidades e demandas locais e a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática. Isso implica a necessidade de encontros pedagógicos periódicos de todos os sujeitos envolvidos no projeto, professores, alunos, gestores, servidores e comunidade (BRASIL, 2007, p. 51).

Nesse sentido, a integração do currículo precisa ser materializada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições da rede federal, a partir do planejamento coletivo entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. É necessário que a matriz curricular seja organizada por meio de uma base sólida de conhecimentos, levando em consideração outros aspectos, como: financiamento público para garantir as mínimas condições de execução das propostas; capacitação para docentes e técnico-administrativos, com foco na compreensão do ensino médio técnico integrado e suas práticas formativas; infraestrutura adequada para as práticas pedagógicas; organização curricular que contemple a formação omnilateral dos sujeitos; colaboração e convênio com empresas para a realização dos estágios; planos de avaliação dos cursos; dentre outros.

A Rede Federal, por sua excelência e seus vínculos com a sociedade produtiva, tem condições de protagonizar um projeto político-pedagógico inovador, progressista e que busque a construção de novos sujeitos históricos, aptos a se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capazes de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século (PACHECO, 2011, p. 12).

Ainda sobre a organização pedagógico-curricular das instituições da Rede Federal, Moura (2007, p. 26) destaca, no que se refere aos cursos técnicos, que

São várias as possibilidades de organização dos currículos dos cursos técnicos integrados. Assim, é muito importante que cada sistema de ensino, apoiado na participação coletiva dos sujeitos envolvidos e nas teorias educacionais busque a respectiva solução, pois ninguém mais do que o próprio grupo, o próprio coletivo conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitado para tomar decisões a respeito do currículo que vai levar à prática (MOURA, 2007, p. 26).

As possibilidades de organização e construção curricular na educação técnica integrada ao ensino médio deve atentar-se a articulação de quatro núcleos: o *núcleo comum*, que integra as disciplinas das quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática); o *núcleo diversificado*, composto das disciplinas vinculadas à compreensão do mundo do trabalho; O *núcleo tecnológico*, composto das disciplinas técnicas dos cursos; e o *núcleo prático*, direcionado aos estágios curriculares e atividades extracurriculares. Essa organização curricular é resultado “[...] da seleção desses conhecimentos, organizando-os em disciplinas, que possuem como referência os campos da ciência” (EVANGELISTA; ZAN, 2011, p. 38). E a articulação desses conhecimentos promove a integração e permite

[...] a abordagem contextualizada dos conteúdos gerais da educação básica e

dos específicos da formação profissional pretendida, podendo conduzir a estruturação da capacidade de realizar associações, analogias e conexões necessárias à transposição de saberes, a transversalidade possibilita à instituição, em coerência com a formação desejada nos diferentes níveis de ensino, uma organização intencional desses conhecimentos, considerando a complexidade e a densidade científica e tecnológica a serem trabalhadas (PACHECO, 2011, p. 82-83).

Essa integração não pode ser ofertada em módulos isolados ou estanques. É necessária a inter-relação entre eles, por meio de uma relação dialógica entre as disciplinas e do desenvolvimento de projetos integradores, que contemplem na proposta curricular as possibilidades de os estudantes:

- a) conhecer e utilizar as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- b) compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm, como, produtos da ação humana e do seu papel como agente social;
- c) ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações, estabelecendo estratégias de solução e articulando os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber;
- d) compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber e em sua área de formação profissional específica;
- e) adquirir conhecimentos e capacidades próprios de cada curso específico. (MOURA, 2007, p. 27).

Diante do exposto, é importante perceber o momento histórico como umas das maneiras para se compreender a organização do ensino médio integrado à educação profissional e sua ampliação progressiva, gratuita, laica e de qualidade nos espaços de aprendizagem dos sistemas públicos de ensino. É a integração entre educação básica e educação profissional “[...] exige uma postura que supere o modelo hegemônico disciplinar; significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos” (PACHECO, 2011, p. 67). Para isso, a formação integrada, referenciada pela organização de um currículo integrado, é condição essencial para organização didático-pedagógica dos processos pedagógicos, contribuindo assim para a formação omnilateral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados, percebeu-se o quanto é fundamental compreender os sentidos históricos e contemporâneos da educação profissional e suas relações com o ensino médio. A integração entre educação básica e educação profissional é necessária e urgente para a efetivação das práticas formativas na sociedade, tendo em vista a formação omnilateral dos sujeitos, a partir da integração das dimensões da cultura, do trabalho e da ciência e das relações ontológicas e históricas dos homens.

As reflexões e discussões concluíram que o ensino médio integrado à educação

profissional, mesmo que com caráter inicial transitório, era viável, pois, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) era imprescindível para se realizar a travessia para uma nova realidade, sob uma base unitária de formação geral e específica.

Para que tudo isso realmente se efetive na prática é preciso, além do conhecimento histórico da temática, um planejamento quanto às possibilidades de ampliação da oferta da educação profissional técnica integrada ao ensino médio. É preciso também que as esferas governamentais (municipal, estadual e federal), em regime de colaboração, estabeleçam relações harmoniosas para a criação de cursos que contemplem essa proposta, além da capacitação docente e ampliação da estrutura física e pedagógica.

Portanto, a implementação abrangente da educação profissional não foi nem será tarefa fácil. As raízes duais da educação e a desigualdade social são aspectos que também merecem reflexão. O ensino médio integrado à educação profissional é uma alternativa eficaz para efetivar uma educação politécnica e tecnológica, de caráter universal, laico e de qualidade, o qual possibilitará a superação da dualidade educacional e a formação de sujeitos capazes de agir ativamente na sociedade, compreendendo suas múltiplas relações, com vistas a diminuir as desigualdades sociais e à transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

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: 23 de julho de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político-pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção**. Natal: CEFET-RN, 2005.

COSTA, Flora Maria de Athayde; GAMBOA, Silvio A. Sanchez. Ensino Médio em questão: formação da juventude, desafios e possibilidades nas perspectivas oficiais da educação básica. In: SCHNEIDER, Maria Clara Kaschny; AGUILAR, Luis Henrique (orgs.). **Trajetórias de Educação Profissional e Tecnológica**. Florianópolis: IFSC, 2012.

CUNHA, L. A. Educação para a democracia: uma lição de política prática. In: TEIXEIRA, A. (Orgs.) **Educação para a Democracia: introdução à administração educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. [Anais] IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. 2012. Universidade Federal da Paraíba - ISBN 978-85-7745-551-5.

EVANGELISTA, Eduardo; ZEN, Dirce Djanira Pacheco e. A integração curricular no IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina): o caso do projeto integrador. In: SCHNEIDER, Maria Clara Kaschny; AGUILAR, Luis Henrique (orgs.). **Trajetórias de Educação Profissional e Tecnológica**. Florianópolis: IFSC, 2012.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 2000.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; e RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

MACIEL, Samanta Lopes; OLIVEIRA, Edna Castro. Vivências, olhares e desafios dos sujeitos do PROEJA no desenvolvimento do Projeto Integrador. **Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica**. Vitória, v. 02, n. 2, 2012.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, Ano 23, Vol. 2, 2007. Olinda. Política Educacional. 4ª ed. Rio de Janeiro. Editora Lamparina, 2007.

MOURA, D. H., BARACHO, M. G., PEREIRA, U. A. e SILVA, A. F. Algumas reflexões e proposições acerca do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. In: **Ensino médio integrado à educação profissional**. Programa Salto para o Futuro. TV escola. Boletim 07. Maio/junho de 2006.

NISKIER, A. **A nova Escola**. Rio de Janeiro: BLOCH, 1974.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PORTO, Walter Costa. **Constituição de 1937**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 120 p. — (Coleção Constituições brasileiras; v. 4).

Kuenzer, A. Z. (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, José. Ainda a Educação Politécnica: o novo decreto da Educação Profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Rev. Trabalho e Saúde**, v. 3 n° 2, p. 259-282, 2005.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, et al (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da Politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SILVA, Adriano Larentes da. **Currículo integrado**. Florianópolis: IFSC, 2014.

VIVEIROS, Jerônimo de. Apontamentos para a história da instituição pública e particular do Maranhão. **Revista de Geografia e História**. São Luís. v 4, p. 3-43, dez, 1953.

Submetido em: Julho de 2019

Aprovado em: Janeiro de 2020