

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA NECESSIDADE POSSÍVEL PARA A EDUCAÇÃO PÓS PANDEMIA

T. F. DE OLIVEIRA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5117-6274>

tiago.oliveira@ifsudestemg.edu.br

Submetido 30/11/2020 - Aceito 11/05/2021

DOI: 10.15628/holos.2021.11649

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma sugestão de proposta integradora para o ensino médio a partir da pandemia da COVID-19 como tema gerador. As novas necessidades impostas pelo isolamento social e substituição das aulas presenciais por ensino remoto emergencial trouxeram inúmeros desafios para professores e estudantes. A partir do materialismo

histórico, utilizado como aporte teórico e como método, a discussão sobre o ensino integrado, omnilateral e escola única sinalizam para uma proposta pedagógica fundada na autonomia e na emancipação dos estudantes, superando a fragmentação e a dualidade histórica da educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: educação, ensino médio, integração, pandemia.

INTEGRATED HIGH SCHOOL: A POSSIBLE NEED FOR POST-PANDEMIC EDUCATION

ABSTRACT

The present work aims to present a suggestion of an integrative proposal for high school based on the COVID-19 pandemic as a generating theme. The new needs imposed by social isolation and the substitution of face-to-face classes with emergency remote education have brought numerous challenges for teachers and students. Based on historical materialism, used as a theoretical

contribution and as a method, the discussion on integrated, omnilateral teaching and a single school signals a pedagogical proposal based on the autonomy and emancipation of students, overcoming the fragmentation and historical duality of Brazilian education.

KEYWORDS: education, high school, integration, pandemic.



1 INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 trouxe uma realidade desafiadora para todos os setores e atividades essenciais da sociedade. A antiga normalidade não se tornou mais possível por uma série de fatores e exigências sanitárias de interrupção de atividades e exigência de distanciamento no novo normal que surgiu. A educação, enquanto direito de todos e dever do Estado, teve que se reinventar e se perdeu entre utopias, novos arranjos e gambiarras (situações emergenciais e burocráticas que tentaram resolver o problema e superar os desafios impostos). As soluções encontradas buscaram, em sua maioria, a mudança das práticas pedagógicas do ensino presencial para o ambiente virtual (ora chamada de educação à distância, ora chamada de ensino remoto ou emergencial).

O presente trabalho procura dialogar com este contexto de desafios, riscos, ameaças, mas também de possibilidades, buscando responder à seguinte questão: qual educação deverá ser implementada no contexto pós-pandemia? Tal questionamento sinaliza para o fato de que as mudanças impostas para a educação durante o contexto de isolamento e distanciamento social não são direcionadas apenas à abertura de escolas ou a oferta de aulas presenciais. Os problemas vivenciados por todos neste período indicam que um novo tipo de educação deve ser pensado e implementado.

Resgata-se, aqui, o ensino integrado como uma possibilidade necessária e uma necessidade possível. O ensino livresco, conteudista, descontextualizado, dualista e meramente burocrático precisa ser substituído por uma educação contemporânea, focada em conhecimentos reais, que dialoguem com problemas atuais e que esteja contextualizado em situações de ensino e aprendizagem concretas, capazes de estimular novas descobertas. A defesa da ciência frente às inúmeras informações equivocadas, a conscientização de novas formas de vida, a cultura como momento de expressão e sobrevivência em meio ao caos, as novas formas de trabalho (que não sejam precarizados e predatórios) e a busca por informações e conhecimentos verdadeiros diante da explosão de *fake news* são pressupostos de uma educação integrada, integral, omnilateral e contextualizada.

Na impossibilidade de se refletir sobre a educação em todos os níveis, optou-se, aqui, por centralizar a discussão apenas no ensino médio. A escolha não se dá por acaso. O ensino médio, enquanto etapa final da educação básica (BRASIL, 1996), vive, além de problemas de fluxo e indicadores, o sério dilema entre formação para o ingresso no ensino superior e inserção no mundo do trabalho (KRAWCZYK, 2009). É a etapa em que melhor se observa o abismo entre pobres e ricos, sendo considerada uma encruzilhada estrutural do sistema, dentro da qual, os jovens de diferentes classes sociais serão separados a partir das suas perspectivas de futuro (ENGUIITA, 2014).

A justificativa para a realização desta pesquisa reside na necessidade de que educadores, estudantes e gestores escolares discutam novos caminhos possíveis para a escola. Os indicadores deficitários (acesso, permanência e êxito) sinalizam para problemas no Ensino Médio que são anteriores à pandemia e que se tornam ainda maiores e mais expressivos com o advento da COVID-19. Neste sentido, pensar sobre as possibilidades do ensino médio integrado, tanto para os



modelos de ensino remoto emergencial durante o isolamento social, quanto para a educação pós pandemia, pode ser um importante recurso para a oferta de uma educação mais contextualizada e menos desigual.

O objetivo principal desta pesquisa é indicar os pressupostos teóricos e práticos que fundamentam o ensino médio integrado, apresentando, ao fim da análise, a sugestão de uma proposta integradora para o ensino médio que utilize da pandemia da COVID-19 como eixo integrador para a prática pedagógica. A hipótese aliada a este objetivo sinaliza para a premissa de que a integração curricular é uma possibilidade viável para a formação de um novo tipo de sujeito, a partir de novas possibilidades e atenta às novas demandas sociais. Intenta-se, também, sinalizar para a possibilidade de que, no contexto marcado por todas as limitações da educação no cenário pandêmico e também na educação pós pandemia, a integração seja uma organização curricular e um pressuposto pedagógico necessário e possível.

Por fim, vale destacar que este trabalho está dividido em três grandes seções. Na primeira seção será realizada uma apresentação geral do panorama pandêmico e suas consequências para a escola. Será realizada, também, uma análise geral dos fundamentos teóricos do ensino médio integrado, destacando suas potencialidades e limites. Autores e teorias ligadas ao tema do trabalho como princípio educativo, da escola única e da formação omnilateral serão relacionados no intuito de se pensar num novo modelo educacional compatível com as demandas do contexto. Na segunda seção serão apontados os caminhos metodológicos e os critérios de análise dos textos e conceitos desenvolvidos na seção anterior, a partir dos estudos do materialismo histórico e dialético. A última parte deste trabalho sinalizará para os resultados, possibilidades e limites do ensino médio integrado frente às novas demandas educacionais que surgiram durante a pandemia e que permanecerão presentes na realidade escolar no cenário pós pandêmico. Nesta etapa também será apresentado uma sugestão de proposta integradora que busca contemplar as discussões desenvolvidas neste estudo.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A pandemia da COVID-19 trouxe inúmeros desafios e dilemas para a sociedade como um todo e com os sistemas educacionais não foi diferente. Mediante a necessidade de isolamento social como medida de diminuição do contágio, o Ministério da Educação do Governo Federal publicou, em 17 de março de 2020, a Portaria 343 com o intuito de flexibilizar e estimular o ensino remoto (improvisado) como forma de diminuir os impactos na vida escolar de crianças, jovens e adultos em todo o território nacional. A partir deste momento, as redes começaram a buscar alternativas que foram, desde a suspensão total do calendário acadêmico (sem a adoção de meios remotos), até a substituição total das aulas presenciais por ambientes virtuais de aprendizagem. Importantes reflexões sobre estes pontos são feitas por Santos (2019) sobre a expansão e a qualidade do EaD e por Pichonelli (2019) sobre o *homeschooling* e a domesticação do aluno.

O “apartheid educacional” (MANCIBO, 2020, p. 10) causado pelo improviso das aulas remotas traz efeitos perversos sobre toda a comunidade escolar, dentro dos quais se destaca o



aumento da desigualdade educacional. Excesso de trabalho e jornadas exaustivas em home office para os servidores, falta de mediação tecnológica e pedagógica, dificuldades de acesso por parte dos estudantes, falta de recursos tecnológicos e demissões por conta do uso de tecnologia em substituição ao trabalho humano na educação também são algumas dessas consequências. Diante da imprevisibilidade do fim da necessidade de isolamento social, a questão aqui não é a adoção ou não de ensino remoto, mas sim, as condições em que este ensino é oferecido.

As soluções possíveis para o problema apresentado trazem, inevitavelmente, outros problemas e desafios. Oliveira (2020) apresenta uma série de questões ligadas à acesso, condições de estudo, capacidade de lidar com as tecnologias e necessidade de transposição didática para o novo formato das aulas. Leher (2020) destaca que os estudantes provenientes das classes mais pobres, que já se encontram em desvantagem e merecem maiores cuidados, não podem ser deixados para trás e abandonados diante das dificuldades de acesso. COLEMARX (2020), além de reafirmar as dificuldades supracitadas, sinaliza, também, para o risco de que empresas privadas mercantilizem ainda mais o ensino no sentido de que aproveitar uma oportunidade de negócio dentro da crise pandêmica. O darwinismo social do neoliberalismo (DARDOT e LAVAL, 2016) – que nasce do falso dilema entre cuidados com a vida e medidas para garantir resultados econômicos – não pode ser empregado como medida de solução para os problemas surgidos durante a pandemia.

O que se observou, na maioria das redes, foi a mera transposição das atividades presenciais para ambientes remotos e virtuais, negligenciando as especificidades do ensino à distância (LEHER, 2020). Independente das soluções adotadas, o que se viu foi uma burocratização do ensino (mediante a preocupação exclusiva com cumprimento de carga horária e dias letivos) aliada ao abandono da preocupação com situações reais de aprendizagem. É a partir daqui que se percebe que, de acordo com Santos (2020), a escola pós pandemia precisará lidar com novas situações de aprendizagem, que passam pela defesa da ciência, da desburocratização, contextualização e descolonização dos currículos, visando a superação das desigualdades estruturais. Tais medidas são essenciais para que a educação pública lute por seu futuro e continue sendo uma instituição necessária e essencial a partir do novo normal que já existe entre nós.

Mancebo (2020), ao refletir sobre os efeitos da pandemia para a educação, afirma que as vulnerabilidades presentes no Brasil pré-pandemia afetam o comportamento das pessoas durante a pandemia e agravam as consequências sociais da quarentena. A política neoliberal aprofunda desigualdades e torna o país muito mais vulnerável. No caso da educação, observou-se grande influência do neoliberalismo, visto como oportunidade de lucro para a classe burguesa, mediante a venda de pacotes, o contingenciamento de gastos e o desmonte da educação pública.

A partir deste contexto, como já foi dito na apresentação desta pesquisa, intenta-se desenvolver a hipótese de que o ensino médio integrado possa ser um caminho para a superação de algumas dificuldades que historicamente estiveram presentes na educação pública brasileira e que foram agravadas e aprofundadas com a crise da COVID-19. Para desenvolver este conceito de educação integral, faz-se mister retomar uma longa tradição teórica do materialismo histórico e dialético a partir da relação entre trabalho e educação.



A relação entre o homem e o trabalho é fundamental para a compreensão do ser humano. O trabalho possui uma dimensão ontológica, pois possibilita a humanização e a sobrevivência do homem em sua relação com a natureza. Sobre isso, Marx (2007) afirma:

O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza. (...) Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmo começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (...) Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também com o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (p. 87, itálicos do autor)

O entendimento do homem como ser que trabalha será fundamental para a construção do materialismo histórico. Ao se analisar a sociedade capitalista, será perceptível que, dentro da dinâmica das classes, os capitalistas irão explorar o trabalho do proletariado. Em outras palavras: a classe que trabalha permanecerá privada do acesso aos frutos do seu trabalho para que uma classe que não trabalha possa viver a partir do trabalho do outro. Frigotto (2002, p. 15) afirma que esta classe é composta por pessoas que “acham natural viverem do trabalho e da exploração do outro”.

A exploração de uma classe sobre a outra não se mantém apenas pela possibilidade do uso da coerção e da violência. Recorre-se, aqui, aos trabalhos do pensador italiano Antonio Gramsci para defender que o sistema capitalista irá manter a situação de exploração e desigualdade tanto pela garantia da hegemonia econômica (estrutura) quanto pela hegemonia cultural e ideológica (superestrutura). Isso quer dizer que, através da hegemonia, a classe dominante convence os trabalhadores a aceitarem o modo de vida imposto por ela.

Em uma doutrina da “hegemonia”, Gramsci viu que a classe dominante não necessitava depender apenas do poder coercitivo do Estado ou mesmo de seu poder econômico direto para exercer o seu domínio, mas sim, através de sua hegemonia, expressa na sociedade civil e no Estado, os dominados podiam ser persuadidos a aceitar o sistema de crenças da classe dominante e compartilhar os valores sociais, culturais e morais (CARNOY, 1994, p. 116).

É neste sentido que se situa a importância da escola e da educação da classe trabalhadora, no contexto de Gramsci, para a superação das desigualdades e opressões. Manacorda (2013), ao refletir sobre os Cadernos do Cárcere, afirma que a hegemonia pode ser consequência de um programa escolar que seja construído a partir da realidade e das necessidades dos trabalhadores. Destaca-se, aqui, o fato de que, historicamente, a escola se construiu sob o pilar da dualidade: escola científica, de cultura geral para os ricos e escola apressada, superficial e tecnicista para os pobres (NOSELLA, 2016a). É contra isso que Gramsci se empenha em sua produção intelectual. Propor a realização de uma escola que seja capaz de conciliar teoria e prática, formação geral, científica e acadêmica com formação para o trabalho, a fim de que todos os homens, independente da posição social e do trabalho que exercem, possam exercer sua intelectualidade.

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção

do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1982, p. 7 – 8)

A escola precisa ser comum e única (no sentido de ser comum a todos, sem distinção de classes), desinteressada (não comprometida com apenas uma finalidade previamente determinada para cada indivíduo) e unitária (que compreenda as diversas fases e modalidades de ensino dentro de uma continuidade sem rupturas), sendo capaz de formar, ao mesmo tempo, indivíduos que possam realizar tanto trabalhos braçais, quanto ocupar posição de dirigentes. A escola precisará, a partir de Gramsci, perseguir uma formação omnilateral, ou seja, uma formação que não se ocupe de formar um indivíduo fragmentado, alienado, mas que busque desenvolver todas as suas dimensões, integrando formação acadêmica, técnica/tecnológica, política, cultural, artística e científica. Sobre isso, o pensador italiano afirma:

Ao proletário é necessária uma escola desinteressada. Uma escola que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de fazer-se homem. De adquirir aqueles critérios gerais que servem de desenvolvimento do caráter (...) Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constrinja a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência em formação a mover-se por um trilho e estação prefixada. (GRAMSCI, 1976, p. 101).

Faz-se mister destacar a necessidade da educação – na perspectiva defendida por esta pesquisa – contribuir para a valorização da ciência. Tal pressuposto se faz urgente quando se considera a importância de um letramento científico ancorado na realidade e acessível à população na luta contra superstições, informações falsas e mitos vinculados à própria pandemia da COVID-19.

Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializa-la cada vez mais profunda e extensamente. (GRAMSCI, 2001, p. 42 - 43).

Para realizar isso, Gramsci propõe o que o trabalho seja assumido como princípio educativo. A centralidade ontológica do homem na manutenção de sua sobrevivência assume lugar especial dentro do projeto educativo gramsciano. É preciso educar a partir do trabalho, criar escolas preocupadas com a formação de indivíduos que sejam capazes de gerir sua própria vida, garantindo, a partir de sua liberdade, as condições básicas de sua existência. Isso significa que a escola não irá formar “mamíferos de luxo” (GRAMSCI, 2007, p. 270), que vivem do trabalho dos outros, mas sujeitos capazes de transformar a natureza que, ao fazerem isso, transformarão o mundo e a si mesmos. Manacorda (2013) afirma que esta escola do trabalho não pode ser confundida com uma escola do emprego, mas sim, como uma escola que abra possibilidades diversas para os educandos. Neste sentido, a escola será o lugar em que:

A pessoa humana integra-se nos processos de trabalho produtivo e de luta pela hegemonia política, descobrindo e desenvolvendo sua tendência profunda e seu talento, com coerência e disciplina, tornando-se uma personalidade consciente. Descoberta e desenvolvimento que se dão lentamente, ao longo da carreira escolar, integrando o “reino da necessidade com o reino da liberdade”, isto é, integrando um núcleo de disciplinas do currículo obrigatório com atividades e opções de próprio interesse. A passagem da individualidade caótica para a personalidade coerente não pode ocorrer forçadamente, por precoce



necessidade de sobrevivência material, mas pela educação disciplinada e orientada, no tempo adequado (NOSELLA, 2016b, p. 61).

Percebe-se, a partir daqui que, apesar de refletir sobre a educação como um todo, o Ensino Médio, para Gramsci, deve ser pensado com mais cuidado e atenção (NOSELLA, 2016b). Pensando na realidade brasileira, constitui-se um equívoco interpretar que a mera formação profissionalizante, fragmentada e parcial (que comumente é dirigida aos filhos das classes trabalhadoras) seja capaz de dar conta dos pressupostos gramscianos supracitados.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2011, p. 49).

É a partir deste aporte teórico que, em 2008, surgem os Institutos Federais. A política de criação dos Institutos Federais procurou enfrentar uma situação social historicamente construída no Brasil. Florestan Fernandes (1981; 1975) afirma que o processo de desenvolvimento – em atraso, desigual e dependente – do caso brasileiro moderniza o atraso, mesclando avanços com retrocessos na reprodução de condições desiguais e excludentes. Francisco de Oliveira (2003) reforça esta tese ao dizer que o desenvolvimento brasileiro se construiu a partir da desigualdade e se alimenta dela para continuar avançando. Tal cenário traz impactos para as reformas educacionais que acabam mantendo, sempre, a estrutura desigual e excludente intacta. De acordo com Antônio Cândido (1984), as reformas da educação não geram mudanças na ordem social pois não modificam sua estrutura e o saber, dentro de um contexto de uma educação dualista, continua sendo privilégio apenas para alguns.

Neste contexto, em que é necessário construir um projeto educacional que seja emancipatório, foi publicada a lei 11.892/2008 criando os Institutos Federais. A ideia de se criar uma rede de ensino profissional e tecnológico, mesclando ensino básico, formação profissional, ensino superior (tecnológico e formação de professores) e pos-graduação (BRASIL, 2008) foi um importante passo para tentar superar desigualdades historicamente produzidas. Pacheco (2011) afirma que tal política se constituiu como uma revolução, tanto para a o ensino básico de nível médio quanto para a formação profissional por inúmeros fatores, dentre os quais se destaca a interiorização, uma vez que escolas federais chegaram onde as Universidades e grandes centros de pesquisa ainda não haviam chegado.

Após longos entraves e debates acerca da integração entre ensino médio e formação profissional – tais embates são desenvolvidos por Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012) a partir da revogação do Decreto n. 2.208/97 e a construção do Decreto 5.5154/2004 – entende-se que, uma das finalidades da Rede Federal de Educação Profissional seria a oferta prioritária de ensino médio integrado (BRASIL, 2008). A partir deste contexto, Frigotto; Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que o ensino médio integrado, a partir da criação dos Institutos Federais, deveria ser desenvolvido “na direção da escola unitária e politécnica, e não no dualismo, fragmentação e aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para os jovens trabalhadores” (p. 15).

Apesar da proposta emancipadora e progressista dos Institutos Federais, é preciso deixar claro que, dentro de uma sociedade de classes, marcada pela exploração capitalista, a educação



politécnica e a escola única não são plenamente possíveis. Moll (2010) desenvolve estes desafios e tensões sinalizando para possibilidades da educação profissional. Assim, apesar de todas as dificuldades e dilemas, o ensino médio integrado surge como uma travessia contraditória. Sobre isso, vale recorrer à reflexão de Frigotto (2018):

A emergência da noção e proposta do ensino médio integrado não abandona a concepção de educação omnilateral e politécnica, mas surge num contexto de disputa na sociedade e no plano político da legislação educacional nos primeiros anos do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Como está explícito na publicação que sintetiza em parte a ideia de ensino médio integrado, não tem o mesmo sentido que a proposta de formação politécnica, mas a ela está vinculada. Por isso que o entendemos como uma travessia contraditória e, em certo sentido, ambígua. (p. 128 – 129)

Sobre o ensino médio integrado, vale recorrer à definição de Ciavatta (2012):

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui. Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual do trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (p. 84).

Ramos (2011) adverte que o ensino médio integrado não pode ser confundido com uma metodologia interdisciplinar. A interdisciplinaridade é importante enquanto método de reconstituição da totalidade a partir da fragmentação dos saberes, porém a integração não pode se reduzida a isso. Defende-se que o ensino médio integrado, oferecido a partir dos princípios da escola única, da politécnica e da formação omnilateral deverá, como já foi dito, ter o trabalho como princípio educativo. Porém, ele não deve se estruturar apenas a partir do trabalho. Ramos (2012) afirma que o Trabalho, a Ciência e a Cultura são os fundamentos do ensino integrado. Para o desenho do currículo, a mesma autora sinaliza para quatro movimentos fundamentais, a saber: “1. Problematizar fenômenos (...). 2. Explicitar teorias e conceitos (...). 3. Situar os conceitos (...). 4. Organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas” (RAMOS, 2012, p. 123 – 124).

Frente ao exposto, o ensino integrado deve ser entendido não apenas como uma modalidade de ensino exclusiva da Rede Federal, mas como uma possibilidade a ser aplicada em toda rede regular de ensino. Integrar, portanto, é a tentativa de superar a separação entre teoria e prática, entre pensar e fazer, buscando uma formação que seja emancipatória, concreta, que seja capaz de unir ciência e vida, superando desigualdades na perspectiva da liberdade. É por conta disso que se retoma à experiência dos Institutos Federais para que a noção de integração possa ser estendida para todo o ensino médio regular, superando a dualidade escolar presente no contexto brasileiro.

3 METODOLOGIA

A escolha dos procedimentos que fundamentam a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo serão conduzidos, epistemologicamente, pelo materialismo histórico dialético. Foi realizado um estudo qualitativo a partir de pesquisa e análise bibliográfica e documental. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa e a análise bibliográfica oferecem meios para



compreender e resolver problemas já existentes como também para explorar novas questões e novos problemas (não sendo apenas uma mera repetição de problemas já existentes e conhecidos). É possível, nesse tipo de pesquisa, que novas abordagens e novos enfoques sejam criados a partir de uma tradição já construída. Essa fase é importante para contribuir com a construção e manipulação de informações na construção do objeto de pesquisa.

Intenta-se, com isso, realizar estudos para que o objeto de pesquisa seja construído a fim de que se alcance a totalidade dialética sua compreensão. Nas palavras de Kosik (1989), a compreensão dialética da totalidade significa “não só que as partes se encontrem em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração, situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes” (p. 42).

Foram analisados textos de autores clássicos e contemporâneos do materialismo histórico dialético e também documentos legais produzidos pelo Ministério da Educação que tentam aprofundar e refletir questões relacionadas ao ensino médio integrado. Buscou-se a compreensão do desenvolvimento histórico do objeto de estudo, observando o seu desenvolvimento, suas contradições e dilemas dentro do contexto real mais amplo, a saber: um sistema econômico focado na reprodução material a partir da exploração de uma classe sobre a outra, necessitando, portanto, de um sistema educacional desigual e excludente. A preocupação com a questão da historicidade do método, aqui, é de suma importância tanto para contextualizar as teorias ao momento em que foram produzidas, como também para entender quais as repercussões e possibilidades que estas trazem para o momento atual.

Lefebvre (1991) desenvolve aqui algumas características importantes do método:

Portanto, o que é esse método? É a consciência da forma, do movimento interno do conteúdo. E é o próprio conteúdo dialético que este tem em si, que o impele para a frente incluída a forma. A lógica dialética acrescenta à antiga lógica, a captação das transições, do desenvolvimento, da ligação interna e necessária das partes no todo” (p. 21).

O objetivo aqui é o de “alcançar a essência do objeto” (NETTO, 2011, p. 22), superando análises pseudoconcretas e metafísicas, no intuito de desenvolver uma epistemologia radical, que vai à raiz dos problemas estudados, tendo em vista a transformação dos fatos e problemas em questão (FRIGOTTO, 1994). De acordo com Marx (1999), intenta-se superar as formas aparentes para entender e apreender, teoricamente, o seu movimento real no mundo. Percebe-se, então, que além da apreensão da realidade concreta, o método busca a transformação da realidade estudada.

Para que esta transformação aconteça, é indispensável desenvolver uma compreensão que sintetize teoria e prática. Para Marx (2007), o homem mostra a verdade do seu pensamento a partir da prática, sendo assim, considerada como critério de verdade pelo método aqui empregado. Entretanto, não é qualquer tipo de prática, mas sim uma prática fundamentada e movida por uma teoria, com clareza de finalidade: uma práxis (KONDER, 2018).

Por fim, optou-se, aqui, pelo entendimento da realidade concreta construída a partir dos textos analisados por meio do trabalho com categorias. Netto (2011) afirma que “o objetivo da pesquisa marxiana é, expressamente, conhecer as ‘categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa’” (p. 46). Kuenzer (2012) sinaliza para a dificuldade em se trabalhar com

categorias ao afirmar que “não é possível selecionar as categorias com propriedade quando não se define o objeto com clareza ou não se identifica sua determinação mais simples” (p. 63). A mesma autora divide as categorias em dois grandes grupos: as categorias do método e as categorias do conteúdo. Nesta perspectiva, práxis, totalidade, contradição e mediação são as categorias clássicas do método utilizadas nesta pesquisa. A partir do trabalho com estas categorias na delimitação e construção do objeto de pesquisa, as categorias de conteúdo foram identificadas, a saber: integração curricular, trabalho (formação para o trabalho), desenvolvimento integral e omnilateral e escola única.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir de tudo que foi exposto, apresenta-se uma possibilidade integradora a partir do contexto do ensino médio regular. Vale recordar que a proposta deste texto é a de, a partir do complexo fenômeno da COVID-19 com todas as suas consequências, apontar para um caminho possível de integração, no intuito de criar possibilidades para uma educação que seja, não só integrada, mas também contextualizada, emancipadora, fundada em problemas reais e que contribua para a formação de sujeitos que serão capazes de dialogar com os desafios atuais.

Como já foi dito, este trabalho defende a hipótese de que a integração curricular, além de todos os pontos já mencionados durante o levantamento do aporte teórico, pode ser um caminho para a execução de práticas pedagógicas inovadoras dentro dos limites impostos pela pandemia. Acredita-se que além de contextualizar, facilitar e integrar conteúdos a partir de um problema concreto, a integração pode favorecer o trabalho entre professores e estudantes no que diz respeito ao número de aulas síncronas, tempo de trabalho (de estudantes e professores), possibilidade de atividades avaliativas integradoras, entre outras. Tais fatores que integram conteúdos e tempos escolares são importantes quando, por conta da suspensão das aulas presenciais, o número de aulas síncronas foi reduzido por inúmeros motivos e o acesso à recursos também é limitado pelas tecnologias. Além disso, vale ressaltar que integrar conteúdos escolares com temas atuais (tema gerador) pode ser uma estratégia importante para superar a apatia e o desinteresse que o “novo normal” trouxe para o cotidiano escolar.

Por outro lado, sabe-se que não há caminho perfeito e livre de desafios e dificuldades. A adoção do ensino integrado dependerá de um sólido planejamento e discussão das equipes pedagógicas das escolas, bem como de formação para uma nova forma de trabalhar. Além disso, os problemas ligados à acesso, recursos tecnológicos e formas de mediação também não são imediatamente solucionados, demandando outras estratégias e análises.

Entende-se aqui que a COVID-19, enquanto um fenômeno multi e interdisciplinar, pode agregar e motivar uma série de reflexões relacionadas à conteúdos escolares enquanto um tema gerador. Braga *et al* (2017) afirmam que o uso de um tema gerador para realizar a integração é uma (e não a única) estratégia possível para a integração curricular. O uso de um tema atual para demonstrar a aplicabilidade e a relevância dos conteúdos escolares não é um caminho novo: já há muito tempo, há uma tradição que busca superar as desigualdades educacionais mediante temas concretos. O educador russo Moisey Pistrak (2000), já no período posterior à Revolução de 1917,



sinaliza para a importância do uso de temas complexos na integração entre conhecimentos escolares e a materialidade das ciências.

Posto isso, encontra-se, aqui, uma proposta inicial de integração a partir das áreas do conhecimento do ensino médio regular. Faz-se necessário destacar que a proposta sinaliza para um caminho possível, havendo inúmeras outras possibilidades. Foi observado que a ocorrência da COVID-19 pode ser utilizada como recurso/tema integrador dentro da educação básica. Os conteúdos foram escolhidos de forma aleatória e muitos outros conteúdos dentro de cada disciplina também podem ser elencados. Seria impossível demonstrar e esgotar todas as possibilidades de trabalho da COVID-19. O mesmo acontece com as relações integradoras entre os temas. O real é único e múltiplas relações podem ser observadas e construídas.

A tabela a seguir apresenta uma sugestão de trabalho apontando para possibilidades integradoras a partir da COVID-19 como tema gerador. A tabela segue a divisão em áreas do conhecimento proposta pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio brasileiro. Exclui-se, aqui, o eixo da formação profissional oferecido pelos Institutos Federais no intuito de atingir a maioria das escolas da rede pública que oferecem o ensino médio regular, sem o eixo da formação profissional.

Tabela 1: Possibilidades de integração a partir das áreas temáticas do Ensino Médio

Área do conhecimento	Atividades propostas	Possibilidades integradoras
Ciências da Natureza	1. Trabalhar com questões ligadas ao estudo dos vírus na biologia a partir da COVID-19	Relacionar com questões de saúde, higiene, contaminação, prevenção e notícias relacionadas à pandemia.
	2. Refletir sobre a questão do medicamentos e tratamentos que tem sido indicados para a COVID-19	Problematizar <i>fake news</i> , formas de prevenção e analisar discursos e notícias.
	3. Analisar a constituição física do vírus e formas possíveis de contágio e prevenção	Refletir sobre formas de contágio, questões sociais, condições sociais de isolamento, diferenças regionais
Ciências Humanas	1. Trabalhar com os fluxos migratórios e com as diferenças sociais relacionadas à COVID-19	Relação com funções lógicas, ecológicas e biológicas da pandemia a partir da dimensão social e migratória do vírus
	2. Problematizar a dimensão social do vírus: grupos vulneráveis, dificuldades para isolamento, trabalho precarizado	Trabalhar indicadores sociais, dificuldades de prevenção, questões estatísticas, gráficos e tabelas apresentados na área de matemática e com textos da área de literatura/linguagens
	3. Analisar a ocorrência histórica de outras pandemias relacionando-as com as respectivas épocas e com a COVID-19	Utilizar indicadores matemáticos para comparar o desenvolvimento de outras pandemias, comparar indicadores sociais e geográficos
	4. Analisar os temas que emergiram com a pandemia: racismo, tolerância, feminismo, igualdade social, solidariedade	Relacionar com questões políticas, geográficas, com formas de representação cultural e linguagem artística
Linguagens	1. Trabalhar gêneros literários ligados à questões sociais.	Relacionar com a dimensão social da COVID, desenvolvendo temas de vulnerabilidade social, pobreza e gênero

	2. Trabalhar com notícias e analisar formas sensacionalistas e questões relacionadas à <i>fake news</i> .	Problematizar questões ligadas à medicamentos e tratamentos que não possuem comprovação científica e que são apontados como a solução para o problema.
	3. Desenvolver competências relacionadas à produção de texto dissertativo-argumentativo	Agrupar conhecimentos ligados às demais áreas do conhecimento construção de um raciocínio e de uma proposta de intervenção
	4. Refletir sobre o papel da arte no meio do isolamento social	Discutir questões sociais de acesso à manifestações culturais e artísticas, dimensão social da arte e da cultura
Matemática	1. Trabalhar com gráficos, tabelas e projeções relacionadas à pandemia	Relacionar com questões de física, biologia e geografia, quanto à prevenção e controle
	2. Desenvolver conhecimentos relacionados à progressão, funções relacionadas ao crescimento e temas de modelagem matemática	Analisar textos, documentos e orientações oficiais, possibilidades de contágio e prevenção a partir de conhecimentos da biologia
	3. Comparar grandezas diferentes, médias, projeções, índices e indicadores estatísticos	Analisar indicadores, dados e gráficos sociais, geográficos e históricos

FONTE: Elaboração própria

Como já foi dito, a tabela apresenta uma sugestão de trabalho assumindo a COVID-19 como tema integrador e gerador para o desenvolvimento dos conteúdos. Muitos outros caminhos e estratégias seriam possíveis. Não há caminho único ou receita / roteiro universal a ser seguido: o planejamento de professores e supervisores, a realidade de cada escola, o ritmo de aprendizagem de cada aluno e as possibilidades de cada série precisam ser levadas em conta. Em momentos atípicos como o que estamos vivendo, a criatividade e a originalidade são ferramentas essenciais para que novas possibilidades sejam abertas.

Sabe-se que as escolas e equipes pedagógicas já tinham um planejamento prévio a ser seguido, que não contemplaria atividades ligadas ao fenômeno da pandemia. Porém, é sabido, também, que o cenário pandêmico obrigou a todas as instituições escolares a alterarem o seu planejamento, reorganizando atividades, suspendendo e refazendo calendários, criando novas propostas de trabalho. Como resposta à hipótese levantada, defende-se, neste estudo que na excepcionalidade do isolamento social e do fechamento das escolas para aulas presenciais, novos caminhos precisam ser trilhados e a integração curricular pode ser uma estratégia exitosa.

Para que a proposta sugerida possa funcionar bem, faz-se necessário um planejamento cuidadoso. Identificar os pontos de integração, as possibilidades de que um tema seja desenvolvido, aproveitado e dialogado com outros professores é o grande segredo da proposta. Quando isso ocorre, a escola pode criar possibilidades não só de integração, mas de aproveitamento de tempo e aulas, uma vez que a configuração dos tempos e espaços escolares foi bruscamente afetada no atual contexto. Neste sentido, planejar aulas, dividir o trabalho, aproveitar os tempos síncronos de aulas e otimizar recursos é um caminho inevitável para a execução desta proposta.

Será necessário também utilizar recursos e métodos variados. O planejamento precisará contemplar o uso de diversos dispositivos e suportes, como tabelas, textos, vídeos, imagens, aulas expositivas, tarefas, pesquisas e debates. Apesar da diversidade de recursos utilizados ser importante, a relação e a integração destes recursos deve ser prioridade. Escolher recursos que gerem autonomia e emancipação nos estudantes é fundamental. Num momento em que a educação acaba se tornando uma instrução repetitiva e cansativa, propor tarefas em que o estudante se sinta motivado a pensar e a construir o seu aprendizado é um recurso importante.

Além da metodologia de desenvolvimento dos temas, propor formas integradoras e inovadoras de avaliação é um recurso necessário. Uma proposta como a que é apresentada aqui não pode ser avaliada, apenas, a partir de instrumentos tradicionais e isolados. Mais uma vez, a autonomia e a emancipação precisam ser critérios a partir dos quais o planejamento avaliativo precisará acontecer. Seria interessante que uma mesma atividade pudesse ser usada para avaliar mais de uma disciplina, sem que as especificidades de cada saber fossem perdidos ou diluídos. Também é fundamental que a avaliação, neste caso, não seja vista apenas como uma necessidade burocrática: ela precisa ser um momento produtivo para estudantes e professores, a partir do qual, seja construído diagnóstico e que ambos possam traçar meios de aprimorar / consolidar o que foi aprendido e de desenvolver o que não foi desenvolvido.

Outros pontos positivos são associados à proposta. A defesa e valorização da ciência, muito atacada e negligenciada durante a pandemia é uma tarefa do projeto. Entender que a pandemia, e todos os fatores a ela ligados, possuem implicações científicas que, em nome da saúde pública, precisam ser respeitadas. Espera-se desenvolver, assim, competências acadêmicas e cidadãs junto aos estudantes tanto na compreensão da gravidade do fenômeno vivenciado quanto na busca de formas de prevenção, controle e superação da doença. Em casos como este, o estudante pode ser, junto à sua família e pessoas próximas, portador de notícias e informações verdadeiras, combatendo a desinformação, preconceitos e mitos tão prejudiciais em momentos de crise. Integra-se, neste sentido, a educação e a vida. O que se aprende na escola faz sentido e é importante para o contexto do estudante. Não há cisão entre o que se vive e o que se estuda. O projeto também desenvolve temas transversais clássicos da educação, como a questão da higiene, saúde, respeito e responsabilidade. A pandemia do coronavírus nos mostra que cuidados que sempre foram necessários precisam ser ampliados e retomados e a escola é uma importante instituição para replicar e alcançar a sociedade em pontos como este.

Apesar de todos estes pontos levantados, é preciso perceber também que uma proposta como esta possui inúmeros desafios, limites e dificuldades. A primeira delas, e mais geral, é a realidade atual da necessidade da mediação das aulas pela forma remota. O uso de tecnologias para aulas a distância – ensino remoto – que foram adotadas de modo emergencial geram dificuldades para estudantes e professores. É preciso entender que é necessária uma transposição didática das atividades presenciais para as atividades remotas e que, nesta transposição, novas possibilidades e novas dificuldades aparecem. Outra dificuldade é a realização de um planejamento de trabalho dentro das novas condições de tempo e espaço disponíveis para as aulas remotas. A identificação dos eixos integradores, como já foi dito, é uma possibilidade que pode contribuir para superar a dificuldade do tempo para o desenvolvimento dos conteúdos.



Outra dificuldade que deve ser mencionada é a superação de uma cultura fragmentada e não dialógica / integradora dentro da educação. A formação docente, historicamente compartimentalizada e marcada pela divisão dificulta uma visão de unidade e integração entre os conteúdos. A saída das respectivas zonas de conforto entre os professores é o único caminho, a partir do qual diálogos e trabalhos coletivos precisam ser iniciados. Superar a fragmentação e o isolamento é uma meta que precisa ser perseguida por todos os conteúdos e orientada pela equipe gestora da escola. Tal fato não acontecerá de um dia para o outro e nem será evitado de equívocos e erros. Porém, planejar, inovar, arriscar e rever pontos conflitantes precisa ser o caminho. O planejamento aqui não pode ser visto como uma prisão ou um roteiro imutável. Adaptações e correções precisarão ser feitas ao longo da implementação da proposta, mediante as avaliações periódicas a serem feitas. Isso porque, além destas dificuldades gerais, outras dificuldades particulares de cada realidade poderão aparecer. Diante de todas, mais uma vez, se afirma a necessidade de um planejamento corajoso e inovador, que se adequa e é revisto a cada momento.

5 CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo apresentar uma possibilidade de proposta integradora a partir da qual a COVID-19 fosse tomada como tema gerador e integrador. Percebeu-se que, em meio às novas exigências sanitárias por conta de estratégias de prevenção, a escola e as aulas precisaram assumir novas configurações, dentro de uma nova normalidade atípica, cheia de desafios a serem superados. Apesar de se saber o que não podia ser feito, não era evidente o que se devia fazer. A transposição emergencial de aulas presenciais para o meio remoto foi um imperativo a partir do qual novas estratégias de ensino e aprendizagem precisaram ser implementadas. A pandemia mostra, além de outras coisas, que nosso sistema escolar precisa ser revisto a partir de novas perspectivas.

É neste contexto que esta pesquisa procurou construir uma proposta a partir da qual a integração entre os conteúdos isolados dentro do ensino médio pudessem ser integrados numa perspectiva única. Obviamente que uma proposta como esta possui limites que foram citados aqui. Também ficou evidente que a proposta, apesar dos limites e desafios, possui muitas possibilidades que precisam ser levadas em conta no que tange sua implementação. O roteiro aqui apresentado, como já foi dito, não é uma receita a ser implementada de forma mecânica. É, ao contrário, uma possibilidade de reflexão para que a equipe escolar possa refletir sobre a possibilidade de, dentro do seu contexto específico, criar caminhos de integração e interação entre os diversos conteúdos.

Apesar do real ser um todo orgânico e não fragmentado, a percepção acadêmica e escolar dele sempre foi fragmentada e isolada. Conteúdos e disciplinas escolares procuraram estudar seus respectivos objetos a partir de si, sem a criação de muitos nexos e relações entre eles. Tal visão começou a ser superada a partir de atividades interdisciplinares, ainda um pouco modestas e particulares. A integração surge, então, como um desafio que busca dialogar e superar este isolamento e fragmentação, buscando, a partir das partes, o todo. É um longo caminho, marcado por dificuldades, acertos, erros e novos planejamentos.

Percebe-se que a integração supera a perspectiva interdisciplinar por sua amplitude. Enquanto a interdisciplinaridade pode ser implementada a partir da ação de dois ou mais professores que, por motivos diferentes, começam a pensar um planejamento comum a partir de



um tema, a integração precisará ser implementada por toda a equipe. Não se integrará duas disciplinas deixando as outras de fora. A integração será, assim, uma obra a ser construída por todos. Faz-se mister, também, perceber que a integração não será fruto apenas de um projeto a ser implementado e abandonado oportunamente. Outros caminhos, estratégias, reflexões e projetos precisam ser repensados constantemente para que o ensino não seja fragmentado e isolado da vida de estudantes e professores. A integração, neste sentido, é um horizonte a ser buscado continuamente.

O projeto aqui relatado tem como tema gerador os múltiplos fenômenos ligados à pandemia da COVID-19. Porém, inúmeros outros temas integradores são possíveis e igualmente necessários. O currículo escolar possui vida, é concreto e as possibilidades de diálogo com a realidade e com a vida precisam ser constantemente descobertos a fim de que a educação não seja vista como um conjunto de teorias vazias e sem significado, separadas da realidade de cada estudante. A busca por uma educação real, significativa, que toque e afete a vida de estudantes e professores não termina com a conclusão de um projeto.

Ainda que demore algum tempo, a pandemia não irá durar para sempre. Chegará um momento em que ela passará. Porém, as lições trazidas por ela ficarão. O cuidado com a própria vida, com a vida do outro, as medidas de higiene, o respeito ao planeta e ao meio ambiente, a valorização de relações sociais, os novos temas e preocupações sociais continuarão no período pós-pandêmico e precisarão ser repensados pela escola. Isso significa que a integração e a preocupação com uma educação contextualizada e repleta de sentidos e significado social precisará continuar no novo normal que já se faz presente e, sobretudo, nos novos tempos que virão. A integração a partir da realidade social e escolar da pandemia seria assim uma experiência importante para que, no período pós-pandêmico, a educação possa buscar caminhos para superar desafios e dilemas que já existem antes da quarentena e, cujos efeitos, dificultam nossa organização, não somente enquanto indivíduos na sociedade, mas também como profissionais da educação.

As lições advindas com a pandemia já nos foram dadas: é preciso buscar um novo modelo educacional que supere o senso comum, que forme indivíduos críticos, capazes de interpretar os fenômenos sociais a partir de um letramento científico eficaz. É preciso, neste sentido, começar a refletir sobre como será a escola do pós-pandemia. Como ela irá lidar com os problemas concretos? Como formará uma compreensão científica bem fundamentada que seja capaz de resistir à discursos negacionistas? Como formará cidadãos aptos à construção de uma sociedade mais equilibrada? Essas e outras questões precisam, desde já, constar na agenda de professores e gestores. Neste sentido, o tema da integração, visando a superação da dualidade educacional é urgente, atual e necessário.

6 REFERÊNCIAS

- BRAGA, A., MONTEIRO, E. A. M., SANTOS, M. M., CUNHA, F. B. (2017). Projeto Integrador: Análises de uma experiência no IF Goiano Campus Ceres. In: ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento (orgs.). Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: IFB p. 216 – 226.



- BRASIL. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em nov. 2020.
- BRASIL. (2008). Lei n. 11.892, de 29 de Dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em nov. 2020.
- CANDIDO, A. (1984). *Novos Estudos*. v. 2. São Paulo: CEBRAP.
- CARNOY, M. (1994). *Estado e teoria política*. São Paulo: Papirus.
- CIAVATTA, M. (2012). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. (orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. 3ª ed. São Paulo: Cortez/EPSJV/FIOCRUZ, p. 83 – 106.
- COLEMARX. (2020). Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-vers%C3%A3o-final-b-1.pdf>. Acesso em out. 2020.
- DARDOT, P., LAVAL, C. (2016). *A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo.
- ENGUITA, M. F. (2014). A encruzilhada da instituição escolar (prefácio). In: KRAWCZYK, N. (org.). *A sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez.
- FERNANDES, F. (1981). *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- FERNANDES, F. (1975). *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- FRIGOTTO, G. (2018). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ.
- FRIGOTTO, G. (2002). A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. (orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 11 – 27.
- FRIGOTTO, G. (1994). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I., *Metodologia de pesquisa educacional*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. (2012) *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. 3ª ed. São Paulo: Cortez/EPSJV/FIOCRUZ.



- GRAMSCI, A. (2007). Cadernos do Cárcere: temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo. v. 4. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- GRAMSCI, A. (2001). Cadernos do Cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. v. 2. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- GRAMSCI, A. (1982). Os Intelectuais e a Organização da Cultura. 4ª ed. São Paulo: Civilização Brasileira.
- GRAMSCI, A. (1976). Escritos políticos. v. 1. Lisboa: Seara Nova.
- KONDER, L. (2018). O futuro da filosofia da práxis. São Paulo: Expressão Popular.
- KOSIK, K (1989). Dialética do Concreto. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- KRAWCZYK, N. (2009). O ensino médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa.
- KUEZER, A. Z. (2012). Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 55 – 75.
- LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. (2003). Fundamentos de metodologia científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas.
- LEFEBVRE, H. (1991). Lógica Formal, Lógica Dialética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- LEHER, R. (2020). Universidades públicas, aulas remotas e os desafios da ameaça neofascista no Brasil. Carta Maior, jun. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Universidades-publicas-aulas-remotas-e-os-desafios-da-ameaca-neofascista-no-Brasil/54/47699>. Acesso em set. 2020.
- MANACORDA, M. A. (2013). O Princípio Educativo em Gramsci: americanismo e conformismo. 2ª ed. Campinas: Alínea.
- MANCEBO, D. (2020). Pandemia e educação superior no Brasil. Revista Eletrônica de Educação. v.14, jan./dez., p. 1 -15. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4566>. Acesso em nov. 2020.
- MARX, K., ENGELS, F. (2007). A Ideologia Alemã. São Paulo: Boitempo.
- MARX, K. (1999). Introdução à crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural.
- MOLL, J. (2010) Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed.
- NETTO, J. P. (2011). Introdução ao Estudo do Método de Marx. São Paulo: Expressão Popular.
- NOSELLA, P. (2016a). A escola de Gramsci. 5ª ed. São Paulo: Cortez.



- NOSELLA, P. (2016b). Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci. Campinas: Alínea.
- OLIVEIRA, F. (2003). O Ornitorrinco. A crítica a razão dualista. São Paulo: Boitempo.
- OLIVEIRA, T. F. (2020). Pandemia, neoliberalismo e mercantilização da educação pública na ditadura do capital: o risco dos Institutos Federais. Belo Horizonte: SITRE. Disponível em: <http://sitre.appos.org.br/sistema/web/uploads/job/d70e932df3a4f9b2a4e0c55ee420326b.docx>. Acesso em nov. 2020.
- PACHECO, E. (2011). Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna.
- PICHONELLI, M. (2019). Homeschooling e a domesticação do aluno. In: CÁSSIO, F. (org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, p. 99 – 107.
- PISTRAK, M. (2000). Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Expressão Popular.
- RAMOS, M. N. (2012). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. N. (orgs.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. 3ª ed. São Paulo: Cortez/EPSJV/FIOCRUZ, p. 107 – 128.
- RAMOS, M. N. (2011). O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. Educação e Sociedade. Campinas, v. 32, n. 116, p. 771 – 788, jul. – set.
- SANTOS, B. S. (2020). A universidade pós-pandêmica. Outras Palavras, jul.. Disponível em: <https://outraspalavras.net/alemdamercadoria/boaventura-a-universidade-pos-pandemica>. Acesso em set. 2020.
- SANTOS, C. A. (2019). Educação a Distância: tensões entre expansão e qualidade. In: CÁSSIO, Fernando (org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, p. 53 – 58.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Oliveira, T. F. de (2021). Ensino médio integrado: uma necessidade possível para a educação pós pandemia. *Holos* – IV Dossiê COVID-19 e o mundo em tempos de pandemia. 37(4), 1-19.

SOBRE OS AUTORES

T. F. DE OLIVEIRA

Doutorando do PPFH/UERJ. Professor do IF Sudeste MG - Campus Santos Dumont. E-mail: tiago.oliveira@ifsudestemg.edu.br
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5117-6274>

Editor(a) Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Pareceristas Ad Hoc: ADRIANA SOUZA E LENINA SILVA



